

**Universität Mannheim**

**Fakultät für Betriebswirtschaftslehre**

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik

Prof. Dr. Hermann G. Ebner

**Hochschuldidaktische Weiterbildung von  
Lehrpersonen an Hochschulen in  
Deutschland**

*Beschreibende Analyse ausgewählter Praxiskonzepte und  
Ableitung von Handlungsempfehlungen*

**– Diplomarbeit –**

FSS 2010

Vorgelegt von:

Bastian Höger

Betreut durch:

Dipl. Hdl. Melanie Klinger

# Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der seit einigen Jahren geführten Debatte über die Qualität akademischen Lehrens und Lernens ist an bundesdeutschen Hochschulen eine hohe Nachfrage nach, aber auch ein steigendes Angebot an Möglichkeiten hochschuldidaktischer Qualifizierung zu beobachten. Die Hochschuldidaktik als in der Professionalisierung befindliches, interdisziplinäres Wissenschaftsfeld erhebt für diesen Bereich den Anspruch, innovative, qualitativ hochwertige und praxiserprobte Konzepte bereitzuhalten.

Im ersten Teil der Arbeit wird der Bezug zwischen der Notwendigkeit einer Verbesserung der Lehrqualität und den Lehrkompetenzprofilen von Hochschullehrenden als möglichen Ansatzpunkten hergestellt. Im Anschluss wird eine Charakterisierung der Hochschuldidaktik hinsichtlich ihrer Gegenstands- und Wissenschaftskonzeption gegeben. Ebenfalls beleuchtet wird die Entwicklung der bundesdeutschen Hochschuldidaktik von den 1960er Jahren bis heute.

Der Hauptteil der Arbeit führt in den Bereich der hochschuldidaktischen Weiterbildung ein. Neben der Charakterisierung von Anbieter- und Zielgruppen hochschuldidaktischer Weiterbildung werden Gütekriterien für hochschuldidaktische Programmqualität vorgestellt. In diesem Lichte erfolgt, ausgehend von den Ergebnissen einer vom Autor durchgeführten Internetrecherche, eine quantitative Beschreibung vier ausgewählter, hochschuldidaktischer Programme aus der Hochschulpraxis sowie des jeweiligen institutionellen Rahmen. Dabei zeigt sich, dass Qualitätsdefizite weniger die Folge mangelnder Professionalität bei Entwicklung und Durchführung der Programme sind. Vielmehr wird deutlich, dass bereits bestimmte institutionelle Rahmenbedingungen auf Landes- und Hochschulebene einschränkend auf Qualität wie Quantität institutionalisierter, hochschuldidaktischer Weiterbildungsarbeit wirken können.

Die Arbeit schließt mit dem Ausgeben von Handlungsempfehlungen für weitere Gestaltungsmöglichkeiten der hochschuldidaktischen Weiterbildung zum einen, ihrer institutionellen Rahmenbedingungen zum anderen. In diesem Zusammenhang aufgetauchte Forschungslücken werden aufgezeigt.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Zusammenfassung</b>	<b>I</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis</b>	<b>IV</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>VI</b>
<b>Tabellenverzeichnis</b>	<b>VI</b>
<b>1 Einleitung</b>	<b>1</b>
1.1 Problemstellung und Erkenntnisinteresse . . . . .	1
1.2 Vorgehensweise und Aufbau der Arbeit . . . . .	2
<b>2 Betrachtung der deutschen Hochschullandschaft</b>	<b>3</b>
2.1 Überblick . . . . .	3
2.2 Stellung der Lehre in der bundesdeutschen Hochschullandschaft . . . .	4
2.3 Qualität der Hochschullehre im Angesicht alter und neuer Herausforderungen . . . . .	5
2.4 Hochschullehrende als mögliche Ansatzpunkte für die Verbesserung der Lehrqualität . . . . .	9
<b>3 Hochschuldidaktik: Wissenschaftsdisziplin oder interdisziplinäres Wissenschaftsfeld?</b>	<b>12</b>
3.1 Einleitung . . . . .	12
3.2 Hochschuldidaktik in Deutschland: Systematik und Aufgabenfelder . . .	13
3.3 Hochschuldidaktik in Deutschland: Rückblick . . . . .	15
3.3.1 Anfänge in den 1960er Jahren bis 1990 . . . . .	15
3.3.2 Phase ab 1990 bis 2005: Universitäre Lehre im Blickfeld . . . . .	17
3.3.3 2005 bis heute: Professionalisierung der Hochschuldidaktik . . .	19
<b>4 Hochschuldidaktische Weiterbildung von Lehrpersonen an Hochschulen in Deutschland</b>	<b>22</b>
4.1 Hochschuldidaktische Weiterbildung: Konzeptuelle Grundlagen und Begriffsklärung . . . . .	22
4.2 Anbieter und Nachfrager hochschuldidaktischer Qualifizierungsprogramme . . . . .	24
4.3 Qualitätssicherung hochschuldidaktischer Weiterbildung . . . . .	25
4.4 Hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote: Kategorisierungsansätze und Angebotsauswahl . . . . .	28
4.5 Qualität hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote . . . . .	31
4.5.1 Einleitung . . . . .	31
4.5.2 Gütekriterien als Referenzpunkte für die Programmqualität hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote . . . . .	32

4.6	Betrachtung ausgewählter hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote im Kontext ihrer Programmqualität . . . . .	35
4.6.1	Zertifikat „Lehr-Lernkompetenzen Universität Kassel“ . . . . .	35
4.6.2	Zertifikat „Kompetenz für professionelle Hochschullehre“ des regionalen Verbunds <i>Hochschuldidaktik Mittelhessen</i> . . . . .	39
4.6.3	Zertifikat „Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule“ des Netzwerks <i>Hochschuldidaktik in Nordrhein-Westfalen</i> . . . . .	42
4.6.4	„Baden-Württemberg-Zertifikat“ der Universitäten des Bundeslandes Baden-Württemberg . . . . .	47
4.7	Zusammenfassung der Resultate . . . . .	51
<b>5</b>	<b>Abschließende Betrachtung: Handlungsempfehlungen und Ausblick</b>	<b>53</b>
	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>57</b>
	<b>Anhang</b>	<b>65</b>
A	Abbildungen . . . . .	65
B	Leitlinien zur Modularisierung und Zertifizierung hochschuldidaktischer Weiterbildung . . . . .	73
C	Liste der hochschuldidaktischen Netzwerke in Deutschland . . . . .	77
	<b>Ehrenwörtliche Erklärung</b>	<b>80</b>

# Abkürzungsverzeichnis

Abs.	Absatz
ACQUIN	Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungsinstitut
AE	Arbeitseinheit
AG MZ	Arbeitsgemeinschaft Modularisierung und Zertifizierung
AHD	Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik
AKKO	Akkreditierungskommission
AK QLH	Arbeitskreis Qualität der Lehre an Hochschulen
Anm.	Anmerkung
BAK	Bundesassistentenkonferenz
Bd.	Band
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BRD	Bundesrepublik Deutschland
BremHG	Bremisches Hochschulgesetz
BW	Baden-Württemberg
bzw.	beziehungsweise
DDR	Deutsche Demokratische Republik
ders.	derselbe
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
dghd	Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik
DOSS	Dortmund Spring School of academic staff development
d. h.	das heisst
ebd.	ebenda
ECTS	European Credit Transfer System
etc.	et cetera
e. V.	eingetragener Verein
ff.	fortfolgende
GfHf	Gesellschaft für Hochschulforschung
GMW	Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft
HDMoD	Berufsbegleitende Weiterbildung zur hochschuldidaktischen Moderation
HDPro	Hochschuldidaktische Professionalisierung
HDZ	Hochschuldidaktisches Zentrum
HD-NRW	Hochschuldidaktik in Nordrhein-Westfalen
HE	Hessen
HFG	Hochschulfreiheitsgesetz (Nordrhein-Westfalen)
HHG	Hessisches Hochschulgesetz (Hessen)
HRG	Hochschulrahmengesetz

Hrsg.	Herausgeber
ICED	International Consortium for Educational Development in Higher Education
i. A.	im Allgemeinen
i. d. R.	in der Regel
KMK	Kultusministerkonferenz
LHG	Landeshochschulgesetz (Baden-Württemberg)
LLUKAS	Lehr-Lernkompetenzen Universität Kassel
Mio.	Million
NRW	Nordrhein-Westfalen
Nr.	Nummer
o. g.	oben genannt
PAD	Paderborn Academic Development
PE	Personalentwicklung
SCL	Servicecenter Lehre
S.	Seite
s. a.	siehe auch
s. o.	siehe oben
QS	Qualitätssicherung
TU	Technische Universität
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
usf.	und so fort
u. a.	unter anderem
u. U.	unter Umständen
vgl.	vergleiche
WR	Wissenschaftsrat
ZfbK	Zentrum für fremdsprachliche und berufsfeldorientierte Kompetenzen
z. B.	zum Beispiel

# Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Allgemeine Voraussetzungen der individuellen Lehrvoraussetzungen und ihre institutionellen Determinanten . . . . .	65
Abbildung 2:	Didaktisches Dreieck . . . . .	65
Abbildung 3:	Didaktischer Zirkel . . . . .	66
Abbildung 4:	Didaktischer Rahmen . . . . .	66
Abbildung 5:	Handlungsebenen der Hochschuldidaktik . . . . .	67
Abbildung 6:	Hochschuldidaktische Institutionsentwicklung . . . . .	67
Abbildung 7:	Kerncurriculum von 1999 . . . . .	68
Abbildung 8:	Konzept des Projektes HMod . . . . .	69
Abbildung 9:	Vorschlag einer curricularen Konfiguration modularisierter, hochschuldidaktischer Weiterbildung . . . . .	70
Abbildung 10:	Prototypische Beschreibungen der bestehenden Strukturvarianten der Hochschuldidaktik sowie Vorschläge des Wissenschaftsrates . . . . .	71
Abbildung 11:	Optimierungs- und Weiterbildungsmotivation von Hochschullehrenden . . . . .	71
Abbildung 12:	Übersicht über in der Praxis beobachtbare Kooperationsformen bezüglich hochschuldidaktischer Weiterbildung an N = 87 Universitäten und gleichgestellten Hochschulen . . . . .	72

# Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Beobachtete Angebotsformen hochschuldidaktischer Weiterbildung von N = 87 bundesdeutschen Universitäten. . . . .	29
------------	--	----

# 1 Einleitung

## 1.1 Problemstellung und Erkenntnisinteresse

In dem Bewusstsein, die anfängliche Neugier und thematische Neutralität der Leserinnen und Leser gegenüber der aufgegriffenen Thematik schon von vornherein zu beeinflussen, soll die vorliegende Arbeit mit folgendem Zitat eingeleitet werden:

*„Die Aufgaben der Hochschuldidaktik wachsen mit den abnehmenden Fähigkeiten der Universität, Lehre aus Forschung zu organisieren. Zugleich zieht Hochschuldidaktik, wo sie sich in der wissenschaftlichen Lehre breit macht, diese noch weiter von ihrem eigentlichen Wesen, nämlich wissenschaftlicher Lehre aus Forschung zu sein, weg. Insofern verschlimmert die Hochschuldidaktik die Krankheit, deren Heilung sie zu sein vorgibt.“*

(Mittelstraß, 1996, S. 64; zitiert nach Heinrich, 2006, S. 77)

Ziel der Arbeit soll ab nun jedoch weniger sein, eine möglichst widerspruchsfreie Gegenthese zu Mittelstraß' „polemisch vorgetragene[r] Kritik“ (Reiber, 2007, S. 17) zu formulieren<sup>1</sup>. Vielmehr soll eine beschreibende Analyse hochschuldidaktischer Qualifizierung in Deutschland, welche einen Teilbereich der Hochschuldidaktik darstellt, vorgenommen werden. Um die theoretische und wertneutrale Basis der Betrachtungen besser zugänglich machen zu können, sieht es der Autor als gewinnbringend an, die Leserinnen und Leser bei jener Gefühls- und auch Argumentationshaltung abzuholen, die Hochschuldidaktikern aus dem Hochschulbereich oftmals entgegengebracht wird.

Die Hochschuldidaktik, kurz zusammengefasst als „Gesamtheit der Bemühungen, Lehren und Lernen in der Hochschule zu erforschen und zu verbessern“ (Helmke & Schrader, 2006, S. 246), kann untergliedert werden in die Bereiche *Forschung & Entwicklung, Beratung* und *Weiterbildung*. Gerade im Kontext der im Hochschulbereich ablaufenden Bologna-Reformen ist eine steigende Nachfrage nach, aber auch ein steigendes Angebot an hochschuldidaktischer Qualifizierung zu beobachten. Die Hochschuldidaktik erhebt für diesen Bereich den Anspruch, innovative, qualitativ hochwertige und praxiserprobte Konzepte bereitzuhalten. Insgesamt jedoch verwahren sich ihre Befürworter noch davor, die Hochschuldidaktik als professionell betriebene, institutionell wie systematisch gefestigte, wissenschaftliche Disziplin zu bezeichnen (z. B. Huber, 2003).

Die obigen Ausführungen legen dar, welche beiden Erkenntnisinteressen die Vorgehensweise in der Arbeit bestimmen werden:

1. Darstellung des Bereichs professioneller, hochschuldidaktischer Qualifizierung in Deutschland sowie seiner Ausprägungsformen im Kontext institutionell geltender Rahmenbedingungen, Programmstruktur und -qualität,
2. Identifikation von „weißen Stellen“ hochschuldidaktischer Qualifizierung im Sinne von Forschungslücken und Handlungsempfehlungen auf Basis der Erkenntnisse aus 1.

---

<sup>1</sup>Dies ist bereits in Hubers Artikel *An- und Aussichten der Hochschuldidaktik* (1999) geschehen.



## 1.2 Vorgehensweise und Aufbau der Arbeit

Mit den beiden formulierten Erkenntnisinteressen ist die wesentliche Richtung der Arbeit vorgegeben. Zunächst soll Kapitel 2 als Einführung die Dimensionen des Problem-auftrisses aufzeigen sowie das weitere Vorgehen hinsichtlich der betrachteten Konzepte, Subjekte und Organisationen vorgeben. Hierbei wird insbesondere der Frage nach der Stellung der Lehre nachgegangen und daraus argumentativ mehrere Gründe entwickelt, die für prinzipielle Verbesserungen der Hochschullehre sprechen. Weiter werden, mit Hilfe eines Modells von Viebahn (2009), Lehrpersonen als mögliche Ansatzpunkte herausgestellt, um eine Erhöhung der Lehrqualität mit Hilfe von Fortbildungsmaßnahmen zu erreichen. Danach soll in Kapitel 3 eine von Wildt (2002) entwickelte Konzeption von Lehren und Lernen dazu genutzt werden, den Leserinnen und Lesern einen thematischen Überblick über Aufgaben und Ziele der Hochschuldidaktik zu verschaffen sowie das Wirkungsgefüge des „hochschuldidaktischen Arbeitsfeldes“ (Huber, 2003, S. 102) zu skizzieren. Dem Begriff Hochschuldidaktik wird sich zudem definitorisch genähert. Ebenfalls in Kapitel 3 wird die zeitliche Entwicklungsgeschichte der Hochschuldidaktik in der Bundesrepublik von den späten 1960er Jahren bis heute beleuchtet.

Der zweite Teil der Arbeit dient zunächst dem besseren Verständnis des Bereichs der hochschuldidaktischen Qualifizierung. In Kapitel 4.1 wird der der Hochschuldidaktik zugehörige Bereich der hochschuldidaktischen Qualifizierung definitorisch sowie hinsichtlich seiner Merkmale und Ziele nach Auffassung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) aufgegriffen. Kapitel 4.2 stellt die in der Praxis sichtbaren, hochschuldidaktischen Institutionalisierungsformen an Hochschulen gegenüber, der potentielle Nachfragerkreis wird mit Hilfe eines heuristischen Modells von Flender (2004) charakterisiert. Ausgehend von einschlägigen Veröffentlichungen werden in Kapitel 4.3 zwei von der dghd initiierte Qualitätssicherungsmaßnahmen näher betrachtet. Die in Kapitel 4.4 durchgeführte quantitative Internetrecherche zur Ist-Situation<sup>2</sup> der hochschuldidaktischen Weiterbildung liefert die Grundlage für die repräsentative Auswahl von vier Weiterbildungsprogrammen. Um zu Aussagen über deren Qualität zu gelangen, wird in Kapitel 4.5 zunächst eine Reihe von Kriterien, deren Erfüllung laut einschlägiger Fachliteratur auf gewisse Programmqualitäten rückschließen lässt, vorgestellt. Eine Betrachtung der vier Weiterbildungsprogramme im Kontext dieser Gütekriterien wird in Kapitel 4.6 vorgenommen. Sie soll dazu dienen, einen Eindruck über die geltenden politischen, finanziellen und institutionellen Rahmenbedingungen sowie das aktuelle inhaltliche, strukturelle und qualitative Niveau hochschuldidaktischer Weiterbildungsprogramme zu erhalten.

Das fünfte Kapitel beinhaltet die Schlussbetrachtung. Ausgehend von den in den Kapiteln 2 bis 4 enthaltenen Informationen werden einige, für das Arbeitsfeld Hochschuldidaktik zu Tage tretende Forschungslücken aufgezeigt. Basierend auf der Programm-analyse aus Kapitel 4.6 sollen schließlich Handlungsempfehlungen generiert werden, die sich nach Autormeinung zum einen positiv auf die Programmqualität hochschuldidaktischer Weiterbildungsarbeit, zum anderen positiv auf die Professionalität der Hochschuldidaktik innerhalb der deutschen Hochschullandschaft auswirken werden.

---

<sup>2</sup>Stand: Juli 2010.

## 2 Betrachtung der deutschen Hochschullandschaft

### 2.1 Überblick

Blickt man zurück auf die Entwicklungsgeschichte der deutschen Hochschullandschaft der letzten 200 Jahre, so wird man früher oder später auf den Namen Wilhelm von Humboldt (1767 – 1835), preußischer Bildungsreformer, Sprachwissenschaftler und Gründer der Berliner Universität im Jahre 1810, stoßen. Die mit der Gründung dieser Einrichtung von ihm entwickelten Gedanken, die sich mit dem Schlagwort *Bildung durch Wissenschaft* zusammenfassen lassen, waren neu und erwiesen sich als der damaligen Zeit weit voraus. Sie symbolisierten ein neues Selbstverständnis der Hochschulen, in dem Wissenschaft nun verstanden werden konnte als

*„Prozeß offener, nie abgeschlossener Wahrheitssuche; dieses Merkmal teilen nicht nur Forschung, sondern auch Lehre (Einheit von Forschung und Lehre) und Studium (forschendes Lernen)“ (Huber, 1983, S. 118).*

Die Aufgabe des Wissenschaftssystems war es, durch Forschung Fachwissen im Sinne „methodisch gesicherte[r] Erkenntnisse isoliert in jeder Disziplin in einem nach Regeln der Erkenntnislogik organisierten Erkenntnisgebäude“ (Webler, 2003b, S. 67) aufzubauen. In diesem Zusammenhang wurde Hochschullehre als der Wissenschaft zugehörige Tätigkeit verstanden (vgl. Huber, 1999), welche deren kommunikativen Teil abdecken sollte. Studierende wurden nicht mehr als Lernende, Professoren<sup>3</sup> nicht mehr als Lehrende gesehen. Lehre war charakterisiert als die „Kommunikation zwischen Wahrheit suchenden Forschern oder Gelehrten“ (Trempe, 2005, S. 341). Dieses Wissenschaftstreiben, frei von äußeren Zwängen oder Nützlichkeitsabwägungen, stellte das Medium dar, in dem Bildung als „individuelle Anverwandlung der Welt durch das Subjekt, ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit und Gewinn moralischer Autonomie für praktisches Handeln“ (Huber, 1983, S. 118) möglich wurde.

Verfolgt man ausgehend von diesem neuhumanistischen Bildungsideal die Entwicklungsgeschichte der Hochschullandschaft weiter, so wird schnell deutlich, dass sie auch in der Folgezeit ein Ort tiefgreifender Veränderungen und Reformen war. Eine der letzten, gleichzeitig umfassendsten ist mit Sicherheit die unter dem Stichwort Bolognaprozess seit 1999 betriebene Auf- und Ausbau eines einheitlichen und modularen europäischen Hochschulraumes. Die in diesem Zusammenhang angestoßenen Prozesse und deren mitunter weit reichende Folgen für eine Vielzahl von Ebenen des deutschen Hochschulsystems machen es notwendig, das Selbstverständnis der Institution Hochschule – insbesondere hinsichtlich der Lehre<sup>4</sup> – erneut zu hinterfragen. Inwieweit ist die neuhumanistische Auffassung in der bzw. ihre Übertragung auf die

<sup>3</sup>Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wurde auf die Nennung der männlichen und weiblichen Form verzichtet. Es sind selbstverständlich immer beide Geschlechter gemeint.

<sup>4</sup>Die Untersuchung der Auswirkungen auf andere hochschulische Bereiche wäre ebenfalls interessant, soll aber aus den folgenden Ausführungen ausgeklammert werden.

heutige Hochschullandschaft noch zeitgemäß bzw. realisierbar<sup>5</sup>? Inwieweit verlangen die weiter oben erwähnten Vorgänge ein Überdenken der Rolle der Lehre im Aufgabenspektrum einer Hochschule sowie der dort Lehrenden?

In einer großen Anzahl von Veröffentlichungen der letzten Jahre zum Thema Studium und Lehre an Hochschulen werden die teilweise im Zuge der Bologna-Reformen entstandenen, teilweise schon wesentlich länger bestehenden, Herausforderungen und Chancen des Bereichs Hochschullehre formuliert (vgl. z. B. Webler, 1991; Welbers, 2001; Wissenschaftsrat, 2008; Wildt, 2009a). Gleichzeitig wird dort auf die fehlende oder nur mangelhafte Qualifizierung von Lehrpersonen gerade für Aufgaben in diesem Bereich hingewiesen. Auf welchen Argumenten gründen sich diese Forderungen nach Verbesserung der individuellen Lehrvoraussetzungen und wie kann diesen begegnet werden? Welche Anforderungen muss, welche kann die Lehre tatsächlich an deutschen Universitäten erfüllen? Im folgenden Abschnitt soll zunächst eine Bestandsaufnahme der Bedeutung und Stellung der Lehre bei Akteuren und im Selbstverständnis von Hochschule erfolgen. Anschließend werden im Lichte der hier aufgeworfenen Fragen einige der relevanten Kontexte und die daraus resultierenden Notwendigkeiten, die universitäre Lehre zu verbessern, diskutiert.

## 2.2 Stellung der Lehre in der bundesdeutschen Hochschullandschaft

Geht es um den Stellenwert der Lehre an deutschen Hochschulen und bei den mit Aufgaben in der Lehre beauftragten Personen, so wird schnell deutlich, dass ihr vor allem von dienstälteren Lehrpersonen nur wenig Bedeutung beigemessen wird. So weisen die Ergebnisse einer internationalen Langzeitanalyse (Teichler, 2008) unter wissenschaftlichen Mitarbeitern und Professoren an Hochschulen in Deutschland darauf hin, dass die insgesamt geringe Bereitschaft von Professoren, Zeit in Lehre und lehrverwandte Themen zu investieren, zwischen 1995 und 2007 sogar leicht gesunken ist. Insgesamt scheinen beide Gruppen mehrheitlich, über die Jahre sogar leicht angestiegen, an Forschungsfragen interessiert zu sein. Dieses primär auf Forschung ausgerichtete Interesse hat zum einen seinen Ursprung im bereits oben angedeuteten Selbstverständnis der Hochschule als Ort der Wissenschaft und der Wahrheitssuche. Daraus erwachsen ist der Anspruch der Universitäten an sich selbst, Forschungsleistungen und -ergebnisse zu generieren. Dazu kommt die Tatsache, dass individuelle Forschungserfolge auch heute noch maßgeblich für zukünftige Karrierewege, z. B. bei Berufungen oder der Gewährung von Drittmitteln, verantwortlich sind. Ebenfalls eine große Rolle spielen Reputation und Meriten in der scientific community und bei Wissenschaftskollegen.

Dass Lehre im Vergleich dazu vielerorts nicht als zentrale Tätigkeit im Aufgabenbereich des Hochschullehrers gesehen wird, hat zum anderen in der Hochschule selbst liegende Gründe. Pellert (2007) identifiziert einen ersten in deren strukturellen Eigenschaften. So führte die mit dem Öffnungsbeschluss 1977 von den damaligen politischen Entscheidungsträgern angestrebte Akademisierung immer größerer Teile eines Bildungsjahrganges<sup>6</sup> dazu, dass die Finanzierung der Lehre in weiten Teilen trotz mit der Zeit steigender Studierenden- und Absolventenzahlen über eine lange Zeit unver-

---

<sup>5</sup>Für eine kritische Diskussion der Frage, ob und inwieweit die deutsche Universität jemals diesem Ideal gerecht wurde, vgl. z. B. Ash (1999).

<sup>6</sup>Vgl. hierzu z. B. die Ausführungen des Wissenschaftsrates (WR) (2006, S. 15 ff.).

ändert blieb. In der Folge kam es zu einer zunehmenden Auslastung des universitären Lehrkörpers, was sich in schlechteren Betreuungsverhältnissen, höherer Studiendauer sowie steigender Unterfinanzierung der Lehre äußerte. Ein Resultat dieser Entwicklungen ist das Empfinden von Lehraufgaben als „oftmals lustlose Pflicht“ (ebd., S. 49). Der 2007 von Bund und Ländern beschlossene Hochschulpakt 2020, der 2011 in die zweite Programmphase startet<sup>7</sup>, soll mit zusätzlichen finanziellen Mitteln u. a. für eine Entschärfung der Betreuungsrelation sorgen.

Ein weiterer Grund ist die im Vergleich zu Forschungsleistungen als unzureichend zu bezeichnende Verankerung der Lehre in individuellen Karriereplanungen. So wird im Hochschulrahmengesetz (HRG) als Einstellungsvoraussetzung für Professoren und Juniorprofessoren lediglich eine nicht näher definierte „grundsätzlich pädagogische Eignung“ (§ 44 Nr. 2 HRG) verlangt<sup>8</sup>. Diese Formulierung enthält die in der akademischen Ideentradition immer noch verankerte Auffassung, dass gute Forschung im Sinne eines Automatismus zu guter Lehre führen würde. Jedoch besteht mittlerweile in der wissenschaftlichen Diskussion ein weitestgehender Konsens darüber, dass dem nicht so ist, da bisher eindeutige empirische oder argumentative Belege fehlen<sup>9</sup>. Bezüglich des Ansehens von Lehrleistungen ist weiter anzumerken, dass Engagement und erzielte Erfolge in der Lehre bisweilen wenig honoriert werden, stattdessen oft in „zusätzliche Arbeitslast durch noch mehr Studenten und noch mehr Prüfungen“ (Schlüter, 2008, S. 597) münden.

Insgesamt ist aus den Argumenten der obigen Ausführungen zu erkennen, dass der Lehre sowohl im Selbstverständnis der Institution Hochschule als auch in dem der an Lehre Beteiligten oftmals nicht die gleiche Wichtigkeit zukommt wie etwa der Forschungstätigkeit. Dies ist einerseits vor dem Hintergrund der Herausforderungen, denen sich Hochschulen im Bereich Studium und Lehre zu stellen haben, andererseits vor dem auszumachenden Professionalitätsanspruch des Hochschullehrerberufs eine bedenkliche Ausgangslage. Der nachfolgende Abschnitt soll, an diesen beiden Kontexten anknüpfend, die für diese Arbeit als relevant erachteten Punkte aufzeigen, die eine Weiterentwicklung bzw. Verbesserung der Lehrqualifikation nötig machen.

## 2.3 Qualität der Hochschullehre im Angesicht alter und neuer Herausforderungen

Der Begriff *Hochschullehrer* bezeichnet in Deutschland „eine Gruppe von Personen, die selbständige Aufgaben von Forschung und Lehre innehaben und die in der Regel den Titel 'Professor' tragen“ (Janson, Schomburg & Teichler, 2007, S. 45). Im weiteren Verlauf der Arbeit soll sich der Begriff *Hochschule* auf Universitäten beschränken<sup>10</sup>.

---

<sup>7</sup>Vgl. <http://www.bmbf.de/de/6142.php> (aufgerufen am 23.07.2010).

<sup>8</sup>Mittlerweile verlangt das Bundesland Bremen von seinem Hochschullehrpersonal, die „pädagogische Eignung durch hochschuldidaktische Fortbildung aufrechtzuerhalten“ (§ 28 Abs. 1 BremHG). Auch Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg sehen eine solche Eignung vor, die i. A. „durch eine entsprechende Vorbildung“ (§ 36 Abs. 1 Nr. 2 HFG) bzw. „Ausbildung“ (§ 47 Abs. 1 Nr. 2 LHG) nachgewiesen wird.

<sup>9</sup>So konnten z. B. Marsh & Hattie (2002) keine Korrelationen zwischen Forschung (gemessen in Publikationen usf.) und Lehre (gemessen an Evaluationsergebnissen von Studierenden) nachweisen. Gleiches gilt den Autoren zufolge für die subjektive Einschätzung der Lehrpersonen bezüglich der beiden Konstrukte.

<sup>10</sup>Unter dem Begriff *Hochschule* werden im Rahmen dieser Arbeit alle nach Landesrecht anerkannten Hochschulen in staatlicher Trägerschaft verstanden. Fachhochschulen, Pädagogische, Private oder

Dabei sollen die Begriffe *Universität* und *Hochschule* synonym verwendet werden. Für diese Arbeit werden zudem Assistenten bzw. Juniorprofessoren und wissenschaftliche Mitarbeiter in die Gruppe der *Hochschullehrer* mit einbezogen<sup>11</sup>. Nicht berücksichtigt werden dagegen Lehrkräfte für besondere Aufgaben, studentische Hilfskräfte, Emeriti und Gastprofessoren.

Der Professorenberuf als Sammelbegriff für Hochschullehrende mit Professorentitel kann als „eine der ältesten Professionen“ (Huber & Portele, 1983, S. 194) angesehen werden. Mitglieder einer Profession unterscheiden sich von Laien u. a. dadurch, dass erstere im Besitz eines fachlichen Kompetenzmonopols sind, welches auf einer entsprechend „hochqualifizierte[n] Ausbildung“ (ebd., S. 195) beruht. Für Hochschullehrer soll durch das Durchlaufen einer Ausbildung sichergestellt werden, dass sie die in ihren Zuständigkeitsbereich fallenden Aufgaben der Forschung und Lehre, zunehmend auch der Verwaltung, Hochschulentwicklung und Management, professionell und kompetent bewältigen können. Die Voraussetzungen, die für eine kompetente Übernahme von Forschungstätigkeiten nötig sind, sind klar im HRG definiert: so müssen Juniorprofessoren neben dem abgeschlossenen Studium eine qualitativ hochwertige Promotion vorlegen, Professoren dazu noch ergänzend einschlägige wissenschaftliche Tätigkeiten nachweisen (vgl. §§ 44 Nr. 3 + 4, 47 Nr. 3 HRG). Dort wird zwar von beiden auch eine pädagogische Eignung verlangt, allerdings wird diese vom Gesetzgeber nicht näher erläutert. Von wissenschaftlichen Mitarbeitern verlangt der Gesetzgeber für die Übernahme von Aufgaben in der Lehre keinerlei Nachweis pädagogischer Kompetenzen (vgl. § 53 Abs. 1 HRG). Aus diesen Beobachtungen wird deutlich, dass bei der Berufung von Hochschullehrern die tatsächlich vorhandenen Lehrvoraussetzungen meist eine marginale Rolle spielen. Auch der Erwerb einer solchen Eignung auf den jeweiligen Karrierestufen ist alles andere als klar geregelt, oft bleibt es den Individuen selbst überlassen. Damit wird die Qualifizierung für die Lehre eine Frage der eigenen, angeborenen Begabung, des individuellen Engagements oder aber es wird diesbezüglich auf „learning by doing“-Prozesse gesetzt (vgl. Wildt, 2009a), was in der Regel einer qualitativ hochwertigen Ausbildung widerspricht. Unstrittig ist, dass dies eine dauerhaft professionelle Wahrnehmung von Aufgaben insbesondere im Bereich Lehre erschwert, sind doch Bandbreite und Komplexität dieser Aufgaben zum einen, die Ansprüche der Zielgruppen von Bildung zum anderen, mit der Zeit stetig gewachsen. Eine steigende Anzahl von Hochschullehrenden nimmt dieses Qualitätsproblem bereits wahr. Dementsprechend ist in den letzten Jahren eine gestiegene Nachfrage nach Weiterbildung im Bereich der Lehre zu erkennen (z. B. Wildt, 2003a).

Macht man sich in der deutschen Hochschullandschaft auf die Suche nach weiteren Argumenten für eine qualitativ hochwertige Hochschullehre, so findet man diese zunächst im Kontext der Reformanstrengungen des Bolognaprozesses selbst. Die Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse macht u. a. auch eine veränderte Sicht auf Lehren und Lernen an Hochschulen notwendig. Als eine der logischen Folgen dieses „Shift from Teaching to Learning“<sup>12</sup> ist in Studium und Lehre das Abrücken von Stoff- bzw. Lehrerzentrierung hin zu einer Betrachtung der Lernergebnisse zu nen-

---

Hochschulen für Künste sind – falls nicht explizit erwähnt – von der weiteren Analyse ausgenommen.

<sup>11</sup> Assistenten zählen zum oberen Rang des wissenschaftlichen Mittelbaus, sind bereits promoviert und qualifizieren sich zusätzlich zu den von ihnen übernommenen Dienstleistungsaufgaben weiter. Sie sind meist einer Professur zugeordnet. Seit der Änderung des HRG im Jahre 2002 wird der Assistent nach und nach von Juniorprofessoren ersetzt. Wissenschaftliche Mitarbeiter sind teilweise ohne Promotion, teils befristet, teils unbefristet angestellt und übernehmen sowohl Aufgaben in Forschung als auch in Lehre (vgl. Janson et al., 2007, S. 45 ff.).

<sup>12</sup> Der Begriff wurde Mitte der 1990er Jahre von der UNESCO eingeführt (vgl. Berendt, 2000, 2005b).

nen (Webler, 2003b). Die Lehre folgt demnach zwar durch die Präsentation fachlicher Expertise immer noch dem Prinzip einer Bildung im Medium der Wissenschaft. Jedoch wird erstens immer stärker nach ihrer Eignung für *employability*<sup>13</sup> und *citizenship*<sup>14</sup> im gesellschaftlichen und beruflichen Kontext gefragt (Wildt, 2004). Um dem gerecht zu werden, ist es notwendig, neben dem reinen Kommunizieren von Wahrheit nach neuhumanistischer Tradition die Inhalte bezüglich ihrer Relevanz für berufliche und gesellschaftliche Kontexte zu prüfen und entsprechend auszuwählen<sup>15</sup>. Die Hochschule wird in diesem Zusammenhang nicht nur als eine Stätte der Wissenschaft, sondern auch als eine Einrichtung des Ausbildungssektors betrachtet (Huber, 1999). Zweitens soll bei der Planung von Lernumgebungen den individuellen Voraussetzungen der Studierenden wie etwa Vorwissen, kognitive Fähigkeiten oder Motivation mehr Gewicht zukommen. Lehre muss also Inhalte „in Berücksichtigung der Verstehensmöglichkeiten eines Gegenübers, der Studierenden, die sich an und durch Wissenschaft noch für etwas anderes qualifizieren wollen oder müssen“ (ebd., S. 31), präsentieren. Von diesem erweiterten, vom Lernenden ausgehenden Verständnis der Lehre, sind auch Prüfungen und studentische Leistungsbeurteilungen betroffen. Um diesen Perspektivenwechsel erfolgreich bei der Durchführung der Reformen umsetzen zu können, bedarf es neben der bereits weitestgehend erfolgten Modularisierung weiterer Reformen, insbesondere auf der Inhalts- und der Interaktionsebene von Studium und Lehre (vgl. z. B. Kröber, 2010). Einen wichtigen Ansatzpunkt stellen Lehrpersonen bzw. deren Fähigkeiten Lehr-, Prüfungs- und Beratungsaufgaben entsprechend wahrnehmen zu können, dar. Um jedoch ganzheitlich die Lehr- und Lernkultur an Hochschulen zu erreichen, bedarf es zudem auch einer entsprechenden Überarbeitung bzw. Neuausrichtung der Studiengangsstrukturen, -inhalte einzelner Fächer sowie der Lernziele. Zuletzt stehen den Hochschulen selbst tiefgreifende Entwicklungsprozesse bevor, um die genannten Entwicklungen zentral zu (unter)stützen und zu fördern (vgl. Soellner & Lübeck, 2005; Senger, 2008).

Der Paradigmenwechsel an Hochschulen hin zu einer Lernergebnisorientierung wurde von einschlägigen Forschungsergebnissen<sup>16</sup> in den späten 60er und 70er Jahren des letzten Jahrhunderts wissenschaftlich gestützt (Berendt, 2005b). Auch danach kam eine zunehmende Zahl von Autoren in ihren Untersuchungen und Ausführungen zu dem Ergebnis, dass auch im Bereich der Hochschullehre Dozenten auf verschiedene Arten Einfluss auf Lernprozesse und -ergebnisse von Studierenden nehmen können (vgl. z. B. Bromme et al. 2006). Zudem stärken eine Reihe von best practice-Beispielen aus der hochschulischen Lehrpraxis die Aussage, dass die Wirksamkeit des Hochschulunterrichts zu einem gewissen Teil auch von der „Qualität der Lehre und der sie tragenden Personen“ (Helmke & Schrader, 2006, S. 247) abhängt. Aus der Lehr-Lernforschung ist mittlerweile bekannt, dass eine professionelle bzw. qualitativ hochwertige Übernahme von Lehraufgaben nicht nur von individuell vorhandenen Lehrkompetenzen abhängig ist (vgl. Winteler, 2002a). Eine weitaus größere Rolle spielen dahinter liegende so genannte Lehrkonzeptionen, also Überzeugungen, Haltungen und Zielvorstellungen bezüglich der Lehre und der dort zu übernehmenden Rolle (ebd.). Diese Erkenntnis ist umso bedeutsamer, als dass zunächst die auch bei Lehrpersonen weit verbreitete „Vorstellung von einem klassischen Bildungsmoratorium im Studium inzwischen nur noch

<sup>13</sup>Wildt (2004): „Beschäftigungsfähigkeit im Sinne einer generativen Kompetenz, die sich wandelnden Anforderungen innerhalb des Berufs zu bewältigen“ (S. 3).

<sup>14</sup>Wildt (2004): „Kompetenz, aktiv an der Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens teilzuhaben“ (S. 3).

<sup>15</sup>Vgl. den Wortlaut der §§ 7, 8 HRG.

<sup>16</sup>Berendt (2005b) verweist hierbei auf die Arbeiten von Ausubel (1968), McKeachie (1971), Marton (1975), Laurillard (1979) sowie die „Lancaster-Studies“ von Entwistle et al. (1979 – 1981) (ebd.).

eine kleine Gruppe beschreibt“ (Friebertshäuser, 2007, S. 170). Immer heterogener werdende Erfahrungshintergründe, Bildungsbiographien und zugrunde liegende Studienkonzepte auf Seiten der Studierenden erfordern entsprechende Lehrkompetenzen von Hochschullehrenden. Zudem kann gerade die Phase des Studienbeginns für Studierende neu und ungewohnt sein. Um sie an die spezifischen Arbeitsweisen und die von ihnen im Laufe des Studiums zu übernehmende Lernverantwortung vorzubereiten, bedarf es neben Lehrkompetenzen im engeren Sinne weiter gefasster Kompetenzen, z. B. im Bereich der Beratung (vgl. Wilkinson, 2005, S. 118 ff.).

Parallel mit dem Beginn der Reformumsetzungen und dem eben beschriebenen Perspektivenwechsel auf individuelle Lernprozesse erweiterte sich auch der Interessentenkreis an der Qualität der Lehre. So steht das Bildungswesen heute zunehmend in Konkurrenz mit anderen Sektoren um die Vergabe staatlicher Fördermittel. Auch innerhalb der Universitäten konkurrieren mittlerweile Fachbereiche, Institute und Lehrstühle um Gelder. Die Einführung von Studiengebühren in einigen Ländern der Bundesrepublik verschaffte den Studierenden als eine der Zielgruppen von Bildung eine gestärkte Anspruchshaltung gegenüber Qualität in Studium und Lehre und trug zur Verschärfung des Wettbewerbs zwischen Hochschulen bei. Vor dem Hintergrund all dieser Entwicklungen etablierte sich auch im Hochschulbereich ein vom Gesetzgeber gestütztes Qualitätsdenken auf verschiedenen Ebenen (vgl. § 6 HRG).

Betrachtet man in der Qualitätsdiskussion vor dem Hintergrund des „Shifts from Teaching to Learning“ eine Hochschule als *Organisation* so kann argumentiert werden, dass ein Teil des hochschulischen Personals (Hochschullehrer) gleichzeitig über das wichtigste Produktionsmittel verfügt (akademisches Wissen). Zudem werden die Leistungen direkt an bzw. mit den Klienten (Studierende) erbracht (vgl. Pasternack, 2000). Eine Hochschule hat die Chance, die Qualifizierung ihres eigenen Nachwuchses, zumindest des Teils, der dort angestellt ist, maßgeblich mit zu beeinflussen. Mit der Implementierung hochschulischer Qualitätssicherungsstrategien bzw. einer zunehmenden Qualitätsorientierung in der Lehre mit Hilfe entsprechender Maßnahmen der Personalentwicklung (PE) kann eine Hochschule zwei Ziele verfolgen: zum einen, pointiert ausgedrückt, die Qualität ihres Produkts wettbewerbsfähig halten. Zum anderen, im Kontext komplexer werdender Anforderungen, die Beschäftigungsfähigkeit des Personals ständig gewährleisten. Besonders der letzte Aspekt spielt vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens eine wichtige Rolle. Weiter gilt es die Tatsache zu berücksichtigen, dass ein Teil der wissenschaftlichen Mitarbeiter z. B. nach abgeschlossener Promotion die Hochschule verlässt, daher auch ein genuines Interesse an nicht forschungsbezogener Weiterbildung haben kann (vgl. Schmidt, 2007a, S. 141 ff.).

Das Thema PE ist an deutschen Universitäten noch wenig entwickelt (vgl. z. B. Schmidt, 2007b; Soellner & Lübeck, 2005). Pellert (1995) gibt hierfür neben strukturellen vor allem organisationskulturelle Gründe innerhalb der Universitäten an. Insgesamt können PE-Konzepte nur dann greifen, wenn sie „an den persönlichen Wünschen“ (ebd., S. 5) ansetzen. Hanft (2004) konnte in einer empirischen Erhebung an insgesamt 89 Universitäten und Pädagogischen Hochschulen zeigen, dass zwar fast alle von ihnen Weiterbildungsangebote anbieten, jedoch nur 37 Prozent der Hochschulen regelmäßig den Bedarf systematisch erheben. Zudem führt der erfolgreiche Abschluss an lediglich 57 Prozent der Hochschulen zu einer Teilnahmebescheinigung. Speziell bezogen auf hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote in Deutschland kommt eine Umfrage von Schmidt & Fischer (2008) zu dem Ergebnis, dass vor einer Angebotsauswahl ei-

ne eher, aber nicht ausgesprochen präzise<sup>17</sup> Bedarfserhebung der Nutzerbedürfnisse stattfindet. Dies ist vor dem Hintergrund eines zu beobachtenden allgemein angestiegenen Bedarfs bzw. Interesses an Weiterbildung als ungünstig zu bezeichnen.

Die Qualitätsorientierung innerhalb der Organisation Hochschule ist auf mehreren Ebenen zu beobachten: So gibt es auf Mikro- (Veranstaltung) und Mesoebene (Studiengang, Fachbereich) Maßnahmen der Qualitätssicherung (QS) meist in Form von Evaluationen durch Studierende, Absolventen oder Lehrende sowie Benchmarkings oder Akkreditierungen (vgl. Soellner & Lübeck, 2005). Jedoch bleibt es allzu oft bei einer punktuellen Qualitätsmessung, ohne dass entsprechende Weiterbildungen wahrgenommen bzw. eingeleitet werden. Die Erfahrung zeigt allerdings, dass das Durchführen von Evaluationen nur dann Sinn macht, wenn dadurch aufgedeckte Mängel später verbessert werden, der Erwerb fehlender Kompetenzen unterstützt wird (Berendt, 2003). Zudem müssen diese Maßnahmen der QS institutionell und finanziell abgesichert sein. Daraus wird ersichtlich, dass QS im Bereich Lehre ohne jeglichen Bezug zu Möglichkeiten der Weiterbildung zu kurz greift. Es gilt, Weiterbildungsangebote im Rahmen von PE-Maßnahmen bedarfsorientiert in hochschulische QS-Konzepte einzubinden. Der diesbezüglich bestehende Nachholbedarf ist angesichts der zu beobachtenden quantitativen wie qualitativen Fortschritte in anderen, insbesondere angelsächsischen Ländern, offensichtlich (Wildt, 2001). Auch auf Makroebene (Hochschule) sind Versuche zu beobachten, QS-Maßnahmen zu integrieren. Oftmals in Form von aus der Wirtschaft entnommenen Qualitätsmanagementsystemen vorliegend stoßen sie innerhalb der stark durch Autonomie geprägten Organisationskultur der Hochschule nicht selten an ihre Wirkungsgrenzen, zumindest aber auf Widerstände von Seiten der Beteiligten<sup>18</sup>. Dies ändert nichts an der Tatsache, dass solch zentrale Strukturen für die Qualität der Lehre bedeutsam sind.

Die für die Arbeit relevanten Kontexte, aus denen heraus der dringende Bedarf an und die Forderung nach Angeboten für eine Erweiterung der individuellen Lehrkompetenzen resultiert, liegen nun offen. Sie zeigen sich in Form von veränderten, den Hochschulbereich betreffenden Rahmenbedingungen. Zudem weisen mehr und mehr entsprechende Forschungsergebnisse darauf hin, dass es einer ganzheitlichen und umfassenden Qualitätsentwicklung im Bereich der Lehre an Hochschulen bedarf. Die Suche nach möglichen Ansatzpunkten zur Verbesserung von Lehrkompetenzen zum einen, Lehrkonzeptionen zum anderen wird erschwert durch die oftmals eher zweitrangige Stellung der Lehre neben anderen Aufgaben im Selbstverständnis der jeweiligen Institutionen. Wo also können die erwünschten Qualitätsverbesserungen und mit ihnen letztlich eine Verbesserung studentischen Lernens erzielt werden?

## 2.4 Hochschullehrende als mögliche Ansatzpunkte für die Verbesserung der Lehrqualität

Lehrqualität im Sinne von Lehrerfolg lässt sich definieren als „intendierte und normativ (durch Curriculum, wissenschaftliche Fachinhalte, Bildungskonzepte) begründbare Veränderung von *Wissen*, *Kompetenzen* und *Einstellungen* der Studierenden“ (Rindermann, 2009, S. 65). Bezogen auf einzelne Lehrveranstaltungen hängt Lehrer-

---

<sup>17</sup>Auf der Antwortskale von 1 = 'überhaupt nicht gut' bis 5 = 'voll und ganz' erreichte der item 'gezielte Erhebung der Nutzerbedürfnisse' im Mittel einen Wert von  $M = 3,46$ .

<sup>18</sup>Die durchaus kontroverse Diskussion über den Begriff *Qualität* an Hochschulen kann in der vorliegenden Arbeit nicht weiter aufgenommen werden. Vgl. hier z. B. Pasternack (2000).



folg insbesondere von der Lehrkraft ab, genauer von vorliegenden, individuellen Lehrvoraussetzungen. Gemäß dem Expertenparadigma der Lehrerforschung (Bromme et al., 2006) sind die individuellen Lehrvoraussetzungen als „Gefüge der Kompetenzen, Wissensbestände, Motive und Einstellungen zu verstehen [...], die für die Bewältigung der beruflichen Anforderungen im Lehrbereich erforderlich sind“ (Viebahn, 2009, S. 38). Dieses Gefüge wird von Lehrpersonen im Laufe der Zeit individuell z. B. durch Übungs- und Ausbildungsprozesse aufgebaut bzw. verändert. Solche treten oftmals im Rahmen von vorberuflicher Sozialisation, dem beruflichen Umfeld oder aber (punktuell) in Form von didaktischer Fortbildung auf (vgl. Abbildung 1). Daraus wird ersichtlich, dass diese drei Einflussgrößen mögliche Ansatzpunkte darstellen, deren Veränderung eine Veränderung der Lehr- und damit letztendlich auch der Lernqualität nach sich zieht. Betrachtet man in diesem Zusammenhang die Größe *Grad an didaktischer Fortbildung* genauer, so ist offensichtlich, dass sich durch zusätzliche didaktische Qualifizierung die Lehrvoraussetzungen verbessern und damit Verbesserungen der Lehrqualität erreichen lassen. Weiter lässt sich argumentieren, dass dieser Weg auf Seiten der Lehrenden aus ökonomischen und strukturellen Gründen der „direkteste“ und unmittelbarste ist, Lehrqualität und damit studentisches Lernen positiv zu beeinflussen, da innerhalb der Phase der beruflichen Ausbildung bei Lehrpersonen an Hochschulen kaum Ansatzpunkte für Maßnahmen der Verbesserung didaktischer Voraussetzungen gegeben sind. Das berufliche Umfeld ist hinsichtlich der individuellen Lehrvoraussetzungen ebenfalls nur in sehr begrenztem Maße beeinflussbar. Dennoch stellt sich die Frage, ob und wie effektiv sich die beiden anderen Einflussgrößen durch eine solche Fortbildung mittelbar ebenfalls modifizieren ließen. Dieser Frage kann in der vorliegenden Arbeit nur am Rande nachgegangen werden. Stattdessen soll im weiteren das Hauptaugenmerk auf die Variable der didaktischen Fortbildung gelegt werden. Wenn das Ziel ist, die Lehr- und damit die Lernqualität zu verbessern, welche Teile des Gefüges individueller Lehrvoraussetzungen sollten mit Hilfe didaktischer Fortbildung erweitert werden?

Das Gefüge aus individuell vorhandenen Lehrkompetenzen und Motiven auf Seiten der Lehrperson leistet einen entscheidenden Beitrag zur Qualität der Lehre. Betrachtet man die hochschuldidaktische Literatur, so ist bis heute nicht eindeutig geklärt, welches Kompetenzprofil einer professionellen Wahrnehmung von Tätigkeiten im Bereich Hochschullehre zugrunde gelegt werden muss<sup>19</sup>. In seinem normativen Ansatz versteht Weblar (2003b) unter dem Begriff Lehrkompetenz die „komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung“ (ebd., S. 53). Hierbei unterscheidet er neben Fachkompetenz die Bereiche Selbstkompetenz, Sozialkompetenz sowie didaktische Fachkompetenz, welche er noch weiter untergliedert (ebd., S. 75 ff.). Wie bereits oben angedeutet, sind zusätzlich zu Lehrkompetenzen vor allem subjektive Lehrkonzeptionen für die Qualität der Lehre eine entscheidende Voraussetzung. In mehreren Untersuchungen konnte gezeigt werden, dass Lehrkonzeptionen unterschiedliche Qualität aufweisen können und nicht nur auf Lehrstrategien, sondern auch auf studentisches Lernen wirken (vgl. z. B. die Übersicht von Winteler, 2002b). Winteler definiert Lehrkonzeptionen als die grundlegenden „pädagogischen Zielvorstellungen, motivationalen und kognitiven Einschätzungen der Studierenden und Überzeugungen in Bezug auf die eigene Rolle als Hochschullehrer“ (2002a, S. 45). Damit ist eine effektive didaktische Weiterbildung mit dem Ziel der Steigerung der Lehrqualität vor allem dann gegeben, wenn neben einer Erweiterung von Lehrkompetenzen

<sup>19</sup>Für eine Diskussion über Ansätze der Beschreibung von Lehrkompetenzprofilen vgl. z. B. Brendel, Eggensperger und Glathe (2006).

auch eine Veränderung bestehender Lehrkonzeptionen stattfinden kann<sup>20</sup>. Doch wie lassen sich Lehrkompetenzen und Lehrkonzeptionen langfristig verändern? Wer entwickelt entsprechende Weiterbildungsangebote und stellt diese zur Verfügung? Wie lassen sich solche Angebote innerhalb der Organisation Hochschule institutionalisieren bzw. integrieren? Wie kann QS hinsichtlich der Angebote zum einen, hinsichtlich der Anbieter zum anderen, ausgestaltet werden?

Die hochschuldidaktische Weiterbildung als mittlerweile eigenständiger Bereich der Hochschuldidaktik hat sich im Laufe der letzten 40 Jahre deutscher Hochschulgeschichte zunehmend als fähig erwiesen, auf dem Problemfeld der Professionalisierung individueller Lehrkompetenz wissenschaftlich fundierte, professionelle und innovative Beiträge und Konzepte zu entwickeln, umzusetzen und für verschiedene, hochschulrelevante Kontexte wie etwa Qualitätsmanagement oder Hochschulentwicklung anschlussfähig zu machen. Eine den Grad der professionellen hochschuldidaktischen Arbeit konstituierende Größe ist die Art und Weise der Institutionalisierung der Weiterbildungseinrichtungen an Hochschulen. Nach herrschender Meinung der dghd können die komplexen und notwendigerweise forschungsbasierten hochschuldidaktischen Aufgabenfelder, die den Anspruch auf Professionalität erheben möchten, in ihrer Gänze nur an entsprechend personell und finanziell ausgestatteten, zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen erfolgen (vgl. Webler, 2001). Dies ist bisher nur an einigen wenigen Standorten in Deutschland zu erkennen. Der von der dghd seit einigen Jahren vorangetriebene Auf- und Ausbau des hochschuldidaktischen „Netzwerks“ hat mittlerweile an vielen Stellen teils regionale, teils sogar bundeslandweite Verbünde entstehen lassen, in deren Rahmen hochschuldidaktische Aufgaben und Dienstleistungen geplant, organisiert und an den jeweiligen Mitgliedshochschulen koordiniert und wechselseitig angeboten werden können (vgl. Webler, 2009a). Diese insgesamt positiven Entwicklungen sind gleichzeitig begleitet vom Bestreben der dghd, die Qualität hochschuldidaktischer Aufgaben, insbesondere der Weiterbildung, zu sichern. Dies hat zum einen vor dem Hintergrund der quantitativen wie qualitativen Strukturunterschiede zwischen einzelnen Verbünden, zum anderen aufgrund der zunehmenden Zahl privatwirtschaftlicher Dienstleistungsanbieter zunehmend an Bedeutung gewonnen. Auch wenn mittlerweile immer mehr Weiterbildungsprogramme sich an den von der dghd verabschiedeten Qualitätsstandards orientieren, sind unter den Netzwerken sowie den hochschuldidaktischen Institutionalisierungen vor Ort hinsichtlich übernommener Leistungsbreite und -fähigkeit sowie der Forschungsbasierung der hochschuldidaktischen Arbeit Unterschiede zu erkennen (Schmidt, 2009).

Aus dieser Argumentation lässt sich folgern, dass qualitative Unterschiede hochschuldidaktischer Weiterbildungsprogramme sich zum einen aus Struktur- oder Ausstattungsunterschieden der Netzwerke, in deren Rahmen die Weiterbildung stattfindet, ableiten lassen. Zum anderen kann die weitergehende Betrachtung der Verortung hochschuldidaktischer Einrichtungen an Ort und Stelle der Hochschulen gewinnbringend sein. Um zum Ausgangspunkt für eine solche Betrachtung zu gelangen, bedarf es noch weiterer Vorarbeiten. Hierfür soll zunächst „die“ Hochschuldidaktik näher betrachtet werden, deren Entwicklungsgeschichte zu großen Teilen gleichzusetzen ist mit der der hochschuldidaktischen Weiterbildung. Kapitel 3 übernimmt eine solchartige Annäherung aus inhaltlicher und historischer Richtung. In Kapitel 4 schließlich wird das Feld der hochschuldidaktischen Weiterbildung genauer betrachtet, ehe sich die Vorstellung und Analyse mehrerer Programme und der dahinter stehenden Netzwerke anschließt.

---

<sup>20</sup>Es konnte zudem empirisch belegt werden, dass die Qualität von Lehrkonzeptionen auf den Erfolg von didaktischen Weiterbildungen Einfluss haben (Viebahn, 2009).

# **3 Hochschuldidaktik: Wissenschaftsdisziplin oder interdisziplinäres Wissenschaftsfeld?**

## **3.1 Einleitung**

Der folgende Teil der Arbeit nähert sich dem Themengebiet der Hochschuldidaktik aus zwei Richtungen. Zunächst erfolgt eine Betrachtung der Hochschuldidaktik hinsichtlich ihres Aufbaus sowie der Inhalte. Dafür soll die Hochschuldidaktik, der von Wildt vorgelegten Konzeptualisierung (2002) folgend, skizziert werden. Verschiedene Handlungsebenen der Hochschuldidaktik, die sich abhängig von der übernommenen Perspektive auf Lehren und Lernen hierarchisieren lassen, sollen thematisiert werden. Darauf basierend lassen sich schließlich die Funktionen verdeutlichen, die von einer in diesem Zusammenhang an Hochschulen institutionalisierten Hochschuldidaktik übernommen werden können. Im Anschluss an diese Ausführungen soll eine vom Autor als geeignet erachtete Definition für Hochschuldidaktik gegeben werden.

Der zweite Teil schließlich nähert sich der Hochschuldidaktik aus historischer Perspektive. Ein in drei Phasen aufgeteilter Rückblick<sup>21</sup>, beginnend bei den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts<sup>22</sup> soll einen ersten Eindruck vermitteln über Chancen und Grenzen der Hochschuldidaktik, aber auch über bisher Erreichtes sowie die mit ihr verbundenen Hoffnungen. Der zweite Abschnitt wird in seinen Ausführungen insbesondere auf das Teilgebiet der hochschuldidaktischen Qualifizierung eingehen. Die Betrachtung bis 1990 wird sich schwerpunktmäßig mit den Entwicklungen im damaligen Westdeutschland beschäftigen. Die zu dieser Zeit parallel verlaufende Entwicklung der in weiten Teilen der westdeutschen Hochschuldidaktik entsprechenden Hochschulpädagogik der ehemaligen DDR wird dagegen nicht behandelt. Der Grund hierfür ist, dass ihre Inhalte, Einrichtungen und Strukturen mit der Wiedervereinigung 1990 bzw. der damit erforderlichen Angleichung der beiden deutschen Hochschulsysteme nicht übernommen wurden (Huber, 1999). Damit spielt sie in der weiteren Geschichte der Hochschuldidaktik nach 1990, insbesondere in der hochschuldidaktischen Qualifizierung, kaum eine Rolle<sup>23</sup>.

---

<sup>21</sup> Es sei darauf hingewiesen, dass die Ausführungen keinerlei Anspruch auf historische Vollständigkeit erheben. Sie sollen an dieser Stelle lediglich dazu dienen, den Weg der Hochschuldidaktik über einige wichtige Stationen nachzuzeichnen.

<sup>22</sup> Eine zeitlich noch weiter zurück reichender Rückblick wäre nach Meinung des Autors für die weiteren Ausführungen nur wenig gewinnbringend. Für eine wissenschaftshistorische Analyse der Hochschuldidaktik und ihrer Wurzeln vgl. z. B. Huber (1983, S. 117 ff.).

<sup>23</sup> In der hochschuldidaktischen Diskussion wurden in diesem Zusammenhang mehrmals die durchaus vorhandenen Potentiale für die aktuelle Diskussion angedeutet, die mittels einer Aufarbeitung der Hochschulpädagogik in der ehemaligen DDR bis 1990 fruchtbar gemacht werden könnten. Es sei verwiesen auf Huber (1983, S. 122 ff.) sowie Naumann (2007).

## 3.2 Hochschuldidaktik in Deutschland: Systematik und Aufgabenfelder

Mit dem bereits oben umrissenen Paradigmenwechsel, bei dem durch einen „Shift from Teaching to Learning“ der Blick für individuelle Lernprozesse und -ergebnisse erweitert wurde, hat sich auch die Bedeutung der Lehre im Kontext Hochschule verändert. Als grundlegend für die weiteren Ausführungen ist die Annahme, dass die Hochschullehrer zwar der reinen Wissenschaftskommunikation dient. Gleichzeitig muss sie jedoch „in Bezug zur Teilhabe an beruflichem und gesellschaftlichem Wandel gesetzt“ (Wildt, 2004, S. 3), also nach ihrer Eignung für den Erwerb so genannter Schlüsselkompetenzen<sup>24</sup> gefragt werden. Ein solches, vom Lernenden ausgehendes Verständnis von Lehre im Hochschulbereich ist die Grundlage für die folgende hochschuldidaktische Betrachtung von Studium und Lehre (vgl. Wildt, 2002), die im Dreieck *Lernender, Lehrender, wissenschaftliches Wissen* ihren Ausgangspunkt hat (vgl. Abbildung 2).

Die Aufgabe des Lehrenden besteht darin, den Studierenden den „Zugang zur Wissenschaft“ (ebd., S. 3) zu eröffnen. Hierfür müssen geeignete Lernumgebungen bereitgestellt werden, in denen Studierenden eine aktive Auseinandersetzung mit Wissen ermöglicht wird. Im Rahmen dieser Umgebungen wird es als Hauptaufgabe der Lehrperson angesehen, Studierende bei der individuellen und selbst regulierten Wissenskonstruktion professionell zu begleiten. Ausgehend von diesem didaktischen Dreieck baut sich „die ganze Konstruktion von Theorie und Praxis, Reflexion und Gestaltung in der Hochschuldidaktik“ (Wildt, 2002, S. 4) auf. Lehre und Studium liegen demnach in einem didaktischen Handlungsraum, der durch verschiedene Variablen aufgespannt wird (vgl. Abbildung 3). Grundsätzlich wird dieser Zirkel in Lehrveranstaltungen immer durchlaufen. Abhängig von den zugrunde liegenden Lehrauffassungen und -kompetenzen kann er sich jedoch in der Ausgestaltung unterscheiden. Hier zeigt sich der Ansatzpunkt hochschuldidaktischer Reformpraxis. Ihre Aufgabe liegt darin, die Variablen des didaktischen Handlungsraumes neu zu kombinieren und zu erweitern. Hierfür stellt sie ein mittlerweile umfangreiches und innovatives Instrumentarium bereit. Dessen Einsatz ist jedoch in hohem Maße abhängig von Rahmenbedingungen, in welche die Lehr- und Lernpraxis eingefasst ist.

Wildt unterscheidet zwischen vier Hauptgruppen (vgl. Abbildung 4). Zunächst spielen Sozialisations-, Qualifikations- und Lernvoraussetzungen auf Seiten der Studierenden, aber auch auf Seiten der Lehrenden eine wichtige Rolle. Zudem haben auch institutionelle Voraussetzungen und soziale Rahmenbedingungen Einfluss auf didaktische Handlungsräume. Weiter hängt die Praxis von Lehren und Lernen von den vorhandenen bzw. verwendeten Quellen wissenschaftlichen Wissens ab. Zuletzt beeinflussen gesellschaftliche und berufliche Anforderungen an die Hochschulausbildung die Art und Weise von hochschulischem Lehren und Lernen. Daraus wird ersichtlich, dass die Reichweite hochschuldidaktischer Überlegungen begrenzt ist.

Die jüngere Geschichte der Hochschuldidaktik in Deutschland war immer auch begleitet vom Bedarf an und Versuchen ihrer Systematisierung (Wildt & Jahnke, 2010). Aufbauend auf früheren Ansätzen (z. B. Webler & Wildt, 1979) können heute insgesamt sieben Handlungsebenen<sup>25</sup> der Hochschuldidaktik klassifiziert werden (vgl. Abbildung 5). Sie sind nach Schärfe der übernommenen Perspektive auf Lehr- und Lernprozesse im Kontext Hochschule hierarchisiert. Die untersten drei Handlungsebenen

<sup>24</sup>Für eine tiefer gehende Diskussion zum Thema Schlüsselkompetenzen vgl. z. B. Wildt (1997).

<sup>25</sup>Eine Erläuterung der einzelnen Ebenen findet sich in Wildt (2002, S. 7 ff.).

(Inter)Aktion, (Lern)Situation und (Lehr)Veranstaltung umfassen die direkten Gestaltungsfreiheiten einzelner Lehrpersonen. Eine auf diesen drei Stufen agierende Hochschuldidaktik wäre demnach beschränkt auf PE mit dem Ziel, individuelle Lehrkompetenzen<sup>26</sup> durch Weiterbildungs- und Beratungsangebote zu steigern. Lehrpersonen beeinflussen Lehr- und Lernprozesse jedoch auch auf andere, indirekte Art und Weise. Dies geschieht etwa durch ihre Beteiligung an der Entwicklung von *Studienmodulen*, *Studiengängen* oder gar ganzen *Studiengangssystemen*. Dementsprechend ist es für die Hochschuldidaktik notwendig, Bemühungen der Förderung der individuellen Lehrkompetenzen auch im Sinne einer Programmentwicklung in den „Zusammenhang umfassender curricularer und systematischer Perspektiven“ (Wildt, 2002, S. 9) zu stellen. Aufgrund der vielfach vorhandenen, teilweise sehr engen Vernetzung von hochschulischen Studiengangssystemen mit z. B. dem Bildungs-, Beschäftigungs- oder anderen gesellschaftlichen Systemen lässt sich der hochschuldidaktische Handlungsspielraum nochmals erweitern. Vor dem Hintergrund neuerer „institutional change“-Ansätze sind hochschuldidaktische Anstrengungen genau dann besonders effektiv, wenn sie im Rahmen einer innovativen Organisationsentwicklung stattfinden können (Senger, 2010, S. 39 ff.).

Zusammenfassend besteht also das praktische Aufgabenfeld der Hochschuldidaktik aus der umfassenden „Einheit von Personal-, Programm- und Organisationsentwicklung im Bereich der Hochschulausbildung“ (Wildt, 2002, S. 10), begleitet und vorangetrieben von hochschuldidaktischer Forschung (vgl. Abbildung 6). Dieser Systematik folgend soll die Definition der Hochschuldidaktik von Webler (2000), bestehend aus zwei Komponenten, verwendet werden. Dort wird unter Hochschuldidaktik als Alltagspraxis

*„die Kunst, Lehre auf das Lernen zu beziehen“* (ebd., S. 45)

verstanden. Um diesen Bezug herzustellen, werden die o. g. didaktischen Variablen unter Einbezug der Rahmenbedingungen (Ressourcen, Zeit, usw.) sowie der beteiligten Individuen (Lehrende, Lernende) in geeigneter Weise zu Lernprozessen verbunden. Hochschuldidaktik verstanden als Wissenschaft

*„erforscht diese Prozesse, ihre Rahmenbedingungen und Grundlagen, stellt die Erkenntnisse zur Verfügung und entwickelt modellhaft geeignete Kombinationen dieser Variablen, um mit wissenschaftlichen Methoden dazu beizutragen, die Praxis von Lehre und Lernen an Hochschulen zu verändern und diesen Erkenntnissen anzupassen“* (ebd.).

Diese Definition ist jedoch für eine abschließende thematische Verortung der Hochschuldidaktik nur bedingt nützlich. Ein Grund hierfür ist, dass sich hochschuldidaktische Fragestellungen stark mit denen anderer Disziplinen decken. Zudem ist zu beobachten, dass sich die Hochschuldidaktik im Zuge der gegenwärtigen Hochschulreformen bezüglich ihrer Gegenstands- und Wissenschaftskonzeption neu orientiert und ausrichtet (Wildt, 2005a, S. 88). Inwieweit die ihr zukommende Rolle in Zukunft sich mit ihrem hier skizzierten Selbstverständnis decken wird, bleibt abzuwarten.

---

<sup>26</sup>Webler (2000) gibt in diesem Zusammenhang die Kompetenzbereiche Planungskompetenz, Methodenkompetenz, Beratungskompetenz, Qualifizierungskompetenz (im engeren Sinne), Medienkompetenz, Prüfungskompetenz, Evaluationskompetenz, Kontextkompetenz an.

## 3.3 Hochschuldidaktik in Deutschland: Rückblick

### 3.3.1 Anfänge in den 1960er Jahren bis 1990

Hochschulpolitisch waren die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts in Deutschland geprägt von Reformdiskussionen. Die herrschende Aufbruchstimmung bewegte viele Akteure, unter anderem aus dem zu dieser Zeit stark anwachsenden akademischen Mittelbau, sich gegen die geplanten und vorgenommenen Reformanstrengungen, mit denen u. a. eine zunehmende erzieherische Einflussnahme auf Studierende verbunden wurde, zu organisieren und zu positionieren. In den Augen der Reformkritiker war die Verbindung von Wissenschafts- und Ausbildungssystem auf einem alternativen Wege durchaus realisierbar. Sie sahen in „einer bewussten und prozesshaften Praxisauseinandersetzung im Studium“ (Huber, 1983, S. 124), welche kritisch sowohl gegenüber Wissenschafts- als auch Berufssystem war, die zu verfolgende Alternative<sup>27</sup>. Dies sollte Aufgabe aller Mitglieder an den Hochschulen sein. Dabei wurde der Hochschuldidaktik, verstanden als „Reflexion, Analyse und potentielle Beeinflussung des Wissenschaftsprozesses in der Hochschule in Hinsicht auf seine Bildungs- und Ausbildungsseite“ (ebd., S. 124), ein durchaus breites Aufgabengebiet mitgegeben. Denn zum einen wurde damit ein Feld der Hochschulforschung<sup>28</sup> betreten, dass es so zu dieser Zeit in Deutschland noch nicht entwickelt gab (ebd., S. 125). Zum anderen waren die für eine Unterstützung der Studienreform nötigen Infrastrukturen größtenteils noch nicht entwickelt (Webler & Wildt, 1979). Zudem waren die für eine „von unten gedachte Reform“ nötigen Kompetenzen einer vergleichsweise kleinen Anzahl von Hochschuldidaktikerinnen und -didaktikern vorbehalten.

1968 wurde die Bundesassistentenkonferenz (BAK) als Zusammenschluss des nicht habilitierten Mittelbaus deutscher Universitäten gegründet. Das in ihrem Namen verfasste Thesenpapier „Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen“ (1970) kann als Gründungsdokument der bundesdeutschen Hochschuldidaktik angesehen werden (Wildt, 2003a). In ihm wurden neben Selbstverständnis und Aufgabenbereichen auch Möglichkeiten der Institutionalisierung der Hochschuldidaktik gegeben, von denen letztlich die dezentrale Alternative gewählt wurde. Diese sah die Einrichtung von Hochschuldidaktischen Zentren (HDZ) mit interdisziplinärem Lehrkörper an möglichst vielen Universitäten vor. Die von diesen Einrichtungen zu leistende Form der Ausbildungsforschung sollte in der Analyse von hochschulischem Lehren und Lernen und daraus der Weiterentwicklung von Hochschulausbildung bestehen (Webler & Wildt, 1979). Bis dahin sollte nach den Ausführungen der BAK es die Aufgabe der einzelnen Hochschullehrer sein, die „kooperative Forschung der Lehre“ (BAK, 1968, S. 42) selbst zu betreiben.

Innerhalb des Hochschulverbands hatte sich bereits ein Jahr zuvor ein Arbeitskreis für Hochschuldidaktik gebildet, aus dem 1971 die *Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e. V.* (AHD) hervorging. Während der 70er Jahre stieg die Mitgliederanzahl der AHD, bestehend aus Professoren, Studienberatungen, Mittelbauangehörigen, teilweise ganzen Lehrstühlen und Instituten, schnell an. Anfangs unterstützt von der Volks-

<sup>27</sup> Als eines der ersten Konzepte, die auf eine solche innovative Verbindung von Wissenschaft, Lehre und Studium abzielten, sei das so genannte Projektstudium genannt. Für Erläuterungen siehe z. B. Wildt (1983), Begriff *Projektstudium*.

<sup>28</sup> Hochschulforschung als Forschung über Hochschulen kann aus heutiger Sicht verstanden werden als „ein interdisziplinäres, problem- und gegenstandsbezogenes Forschungsfeld, das theoretisch und methodisch von einer Reihe unterschiedlicher Disziplinen gespeist wird und dessen Themen stark durch den öffentlichen bzw. politischen Problemdruck beeinflusst werden“ (Kehm, 2010, S. 8).

wagen-Stiftung wurden erste Fachtagungen ausgerichtet, eine Zeitschrift gegründet, einige Schriftenreihen veröffentlicht sowie hochschuldidaktische Forschungsprojekte unterstützt (vgl. Webler, 2000). Zu dieser von Aufbruchstimmung geprägten Zeit wurden erste Curricula für die hochschulische Weiterbildung von Lehrenden an den Universitäten in Berlin, Bochum und Göttingen entwickelt (Berendt, 1993, S. 130). Durch das ausgelöste Interesse sowie den Konsens über den Bedarf an (dezentraler) Forschung wurde die Hochschuldidaktik für sieben Jahre (1972 – 1979) zum Forschungsschwerpunkt<sup>29</sup> der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) erhoben (vgl. Senatskommission der DFG für Hochschuldidaktik, 1982). Obwohl insgesamt die Ergebnisse der geförderten Projekte als positiv bewertet werden konnten, trat die angestrebte Verbesserung der Infrastruktur noch nicht ein.

Die mit Projektstudien angestrebte Passung von Reformpraxis und (Aktions-)Forschung war in der Mitte der 70er Jahre immer weniger zu erkennen, zu sehr hatten sich die dort aufgegriffenen Thematiken und Ergebnisse von der Praxis von Studium und Lehre weg bewegt (Wildt, 2005b). In der Folge fokussierten sich hochschuldidaktische Anstrengungen auf der einen Seite vermehrt auf pragmatische Curriculumsentwicklung im Rahmen von praxisentwickelnder Forschung, die sich mit der Reflexion von Studium und Lehre beschäftigte. Die Aufgaben der Hochschuldidaktik waren nun nicht mehr direkt mit dem Vorantreiben der Studienreform verbunden, sondern vielmehr die eines partizipativen „change agent“ (ebd., S. 141), der im Sinne eines Impulsgebers bzw. Rezeptentwicklers Forschungsaufgaben übernahm. Jedoch hatte auch dies bald nur noch praxisbegleitenden Charakter. Auf der anderen Seite wurden hochschuldidaktische Dienstleistungen wie etwa Weiterbildung oder Beratung verwendet, um z. B. auf Fachbereichs- oder Veranstaltungsebene konkrete Reformprozesse zu unterstützen. Insgesamt sahen sich hochschuldidaktische Forschungseinrichtungen zunehmend der Konkurrenz anderer, der QS verschriebenen Institutionen ausgesetzt<sup>30</sup> und versuchten, sich und ihre Themengebiete in die selbst noch schwach etablierte Hochschulforschung einzugliedern. Gleichzeitig wurden hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote zunehmend ausgebaut, lösten sich endgültig von dem Reformgedanken und wurden fortan als eigener Bereich der Hochschuldidaktik verstanden (ebd. S. 142). Ihre hauptsächliche Aufgabe bestand darin, im stark expandierenden Hochschulsystem individuelle Qualitätsdefizite im Lehrbereich auszugleichen. Vereinzelt waren die Angebote auch dafür konzipiert, Verbesserungen auf Studiengangsebene zu erzielen. Jedoch war das Interesse an hochschuldidaktischen Weiterbildungen insgesamt weiterhin gering, da sie für Karriereplanungen zu wenig bedeutsam waren, generelle Ablehnung erfuhren, zudem oft Rollenprobleme im Selbstverständnis potentieller Teilnehmer hervorriefen. Dies lag zum Teil daran, dass zu diesem Zeitpunkt das zu fordernde Qualifikationsniveau für Dozenten dieses Gebiets immer noch unklar war und somit nur bedingt den Anspruch auf Professionalität erheben konnte.

Mit der Abtrennung der Aufgabenfelder von Studienreformfragen und dem zunehmenden Auseinanderdriften von Forschungs- und Dienstleistungsaufgaben sank auch die Zahl der Vertreter innerhalb der AHD. Der Aufbau einer Wissenschaftsdisziplin schien gescheitert, zu schwach waren Ausbau und Institutionalisierung verlaufen, zu wenig sichtbar die Existenz und Notwendigkeit eines hochschuldidaktischen Forschungs-

---

<sup>29</sup>Für das Einrichten eines Sonderforschungsbereichs Hochschuldidaktik fehlte es zum einen an Personalkapazität und Erfahrung mit hochschuldidaktischer Forschung. Zum anderen wurde von der Einrichtung eine der Institutionalisierung entgegenwirkende Konzentrationswirkung erwartet (vgl. Senatskommission der DFG für Hochschuldidaktik, 1982, S. 6 ff.).

<sup>30</sup>Z. B. das Centrum für Hochschulentwicklung oder auch einzelne Hochschulverwaltungen.

felds. Die Studienreformkommission wurde in den 80er Jahren aufgrund mangelnder Erfolge aufgelöst. Zudem verlor die AHD, die sich zu Beginn der 70er Jahre noch stark international geöffnet hatte und zahlreiche europäische Schwesterorganisationen vorweisen konnte, 1986 ihre Gemeinnützigkeit. Sie war zu dieser Zeit das einzig verbliebene, überregionale Forum für Hochschuldidaktik in Deutschland.

### 3.3.2 Phase ab 1990 bis 2005: Universitäre Lehre im Blickfeld

1989 sorgte das erste, vom SPIEGEL-Magazin veröffentlichte nationale Hochschulranking dafür, dass in der Folge die Diskussionen über die und das Interesse an der Qualität akademischer Lehre und ihrer Rahmenbedingungen wieder auflebten. Die AHD nahm die Herausforderung an und richtete mehrere, die Lehre thematisierende Tagungen aus. Das 1991 von der AHD vorgelegte *Bielefelder Memorandum* erklärte die Qualität von Hochschullehre zwar als nicht eindeutig festlegbar, führte jedoch insgesamt 47 Maßnahmen „zur Erhöhung des Prestiges von Lehrleistungen und des Engagements in der Lehre“ (Webler, 1991, S. 88), darunter die „Teilnahme an hochschuldidaktischer Beratung und Fortbildung“ (ebd., S. 89), an. 1992 wurde eine Änderung des § 44 in das HRG aufgenommen, so dass dieser nun explizit eine „pädagogische Eignung“ erforderte und deren Präzisierung nach Möglichkeit in den entsprechenden Ländergesetzen erfolgen sollte. Somit war nun der Bedarf an hochschuldidaktischer Qualifizierung auch vom Gesetzgeber erkannt. Die zunehmenden Wettbewerbsforderungen<sup>31</sup> und Evaluationsdebatten innerhalb der Hochschullandschaft trugen ebenfalls zu einer schnell ansteigenden Nachfrage nach professionellen hochschuldidaktischen Dienstleistungen bei. Es lag nun an den hochschuldidaktischen Akteuren selbst, den Forderungen nach Qualität und Professionalisierung auch im Rahmen ihrer eigenen Tätigkeiten und Angebote gerecht zu werden (Webler, 2001). Gleichzeitig hieß es, den durch die o. g. Rückschritte insgesamt verlangsamten Institutionalisierungsprozess wieder aufzunehmen. Beides wurde zum einen aufgrund der bisher meist in Form von Einzelveranstaltungen konzipierten Weiterbildungsangebote, zum anderen vor dem Hintergrund steigenden Zahl privater Weiterbildungsdienstleister als wichtig angesehen.

1993 wurde die Geschäftsstelle der AHD von Hamburg nach Bielefeld verlegt. Die bereits ab 1991 regelmäßig erscheinende Fachzeitschrift *Das Hochschulwesen* konnte sich neben den Veröffentlichungen der AHD etablieren. Ebenfalls 1993 wurde in England die *International Consortium for Educational Development in Higher Education* (ICED) gegründet. Mit ihr als Dachverband sollte eine internationale Vernetzung hochschuldidaktischer Aktivitäten erfolgen sowie nationale Initiativen unterstützt werden. Vor dem Hintergrund des sich langsam ankündigenden Paradigmenwechsels wurde europaweit von verschiedenen Seiten die Forderung nach Fördermaßnahmen der individuellen Lehrkompetenzen laut (Berendt, 2005a). Auch der AHD-Vorstand veröffentlichte mit der *Braunschweiger Erklärung* (1991) ein entsprechendes Positionspapier. Parallel dazu blieb der erhoffte Aufschwung für die hochschuldidaktische Forschung jedoch aus, da in Deutschland die Hochschulforschung im Vergleich zu anderen europäischen Staaten noch nicht stark etabliert war (Huber, 1999). Bezüglich der Institutionalisierung waren teilweise sogar degenerative Tendenzen in Form von Mittelkürzungen und sogar der Schließung einzelner HDZ zu erkennen (Wildt, 2003a).

Mit dem Ziel, die inhaltliche Qualität sowie die Qualität der Dozenten hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote gewährleisten zu können und überprüfbar zu machen,

---

<sup>31</sup>U. a. bereits 1985 vom WR aufgegriffen.



wurde 1997 von der AHD ein *Arbeitskreis Qualität der Lehre an Hochschulen* (AK QLH) eingesetzt. Dieser sollte, sich orientierend an Entwicklungen in Europa sowie der einschlägigen Forschung, eine „Analyse von Qualifizierungsangeboten hochschuldidaktischer Einrichtungen der BRD“ (Berendt, 2005a, S. 22) durchführen. Im Ergebnis stand das 1999 veröffentlichte Kerncurriculum „Qualifizierung für die Lehre an Hochschulen“ (Abbildung 7), welches aus den drei Themenschwerpunkten *Rahmenbedingungen von Lehre und Studium, Lehren und Lernen* sowie *Beraten und Prüfen* bestand. Insgesamt stellte das Curriculum eine zunächst „offene, entwicklungsfähige und -bedürftige Grundlage“ (Wildt, 2001, S. 161) dar und war durchaus als solche gedacht.

2001 beschloss die AHD die Gründung einer eigenen *Akkreditierungskommission* (AK-KO). Diese sollte die bisherigen Aufgabenbereiche der AK QLH übernehmen. Hauptaufgabe jedoch war es, ein Akkreditierungsverfahren für einzelne hochschuldidaktische Weiterbildungsveranstaltungen zu entwickeln. Das Verfahren sollte durch das Festlegen professioneller Standards Wissenschaftsfundierung sowie Praxistauglichkeit der Angebote gewährleisten und durch die Vergabe eines Gütesiegels einen Beitrag zur Sichtbarkeit und Transparenz leisten <sup>32</sup>.

Die gegen Ende der 90er Jahre mit der Umsetzung der Bolognareformen vorgenommenen, tief greifenden Veränderungen der europäischen Hochschullandschaft und ihrer Rahmenbedingungen ließen die universitäre Lehre erneut ins Zentrum der hochschulpolitischen Debatte treten. Auch hier war es die Hochschuldidaktik, die – ausgestattet mit dem in ihrem Arbeitsfeld aufgebauten Kenntnisstand und den von ihr entwickelten praktischen Methoden – für sich in Anspruch nehmen konnte, auf diesem Feld professionelle und unterstützende Arbeit zu leisten (Berendt, 2005a). Grund hierfür waren die von der Hochschuldidaktik thematisierten Anknüpfungspunkte an weitere, teilweise neu (oder wieder) entdeckte Aufgabenfelder innerhalb der Hochschulen wie etwa PE, Organisationsentwicklung und Qualitätsmanagement (z. B. Winteler & Krapp, 1999; Webler, 2000). Dieses Aufgabenprofil einer professionellen Hochschuldidaktik, bestehend „aus Forschung, Entwicklung, Lehre (Aus- und Fortbildung) sowie Beratung im Gesamtbereich von Lehre, Prüfungen, Studium und Studienreform“ (Webler, 2000, S. 46) nach dem Vorbild einer change agency bearbeiten zu können, erforderte neben entsprechenden finanziellen Mitteln auch entsprechend qualifiziertes, hochschuldidaktisches Personal. Während einige Bundesländer diese (auch infrastrukturellen) Entwicklungsbedarfe sahen und unterstützten<sup>33</sup>, waren andernorts rückschrittliche Tendenzen erkennbar.

2003 beschloss die AHD die Einrichtung einer Forschungskommission mit dem Ziel, die Forschungsbasierung der Hochschuldidaktik zu dokumentieren<sup>34</sup>, nach außen zu verdeutlichen und „als kollektive Aufgabe im Verbund [zu] betreiben“ (vgl. Anlage 5 in Berendt, 2005a). Die Kommission war ein Schritt auf dem Weg, Akteure und Einrichtungen hochschuldidaktischer Arbeit in Deutschland und deutschsprachigem Ausland zu organisieren und diese Netzwerkstruktur um externe Kooperationspartner und Inter-

---

<sup>32</sup>Bereits zuvor in den 70er Jahren wurde über ähnliche Vorhaben, aus vorhandenen hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten gewisse Standards abzuleiten, nachgedacht. Dies scheiterte jedoch u. a. aufgrund der zu geringen Anzahl von Angeboten und einem zu jenem Zeitpunkt noch stark auseinander gehenden Verständnis unter den Beteiligten bezüglich hochschuldidaktischer Weiterbildung (Huber, 2003).

<sup>33</sup>So richtete z. B. das Land Baden-Württemberg 2001 ein landesweites Dienstleistungszentrum für Hochschuldidaktik ein. Auch die Länder Bayern, Bremen und Nordrhein-Westfalen nahmen entsprechende Investitionen vor.

<sup>34</sup>Der 2005 veröffentlichte Arbeitsbericht ist unter <http://www.hd-on-line.de/newsletter/06/ahd05.html> (aufgerufen am 23.07.2010) einzusehen.

essengruppen zu erweitern. Dies war angesichts der fortschreitenden Weiterentwicklung der Hochschuldidaktik, der weiterhin steigenden Nachfrage nach professionellen hochschuldidaktischen Dienstleistungen und dem Vorantreiben ihrer Institutionalisierung auch notwendig (Wildt, 2003a, S. 86). Die Rolle der AHD wurde dabei in einer „Kommunikations- und Kooperationsplattform für die Hochschuldidaktik“ (ebd.) gesehen. In der Folge wurden zahlreiche weitere „Knoten“ eingerichtet wie z. B. die Internetauftritte [www.hd-on-line.de](http://www.hd-on-line.de), [www.lehridee.de](http://www.lehridee.de) und weitere Internetforen. Außerdem gab es Kooperationen der AHD mit Netzwerken innerhalb (z. B. mit dem HDZ Baden-Württemberg) und außerhalb (z. B. mit der *Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft* (GMW)) des Hochschuldidaktikfeldes. Ziel war es, die Hochschuldidaktik „unter Einbezug der Heterogenität divergierender Interessen und sich ausdifferenzierender Sichtweisen“ (ebd., S. 92) nach außen zu öffnen und zu einer *learning community* weiterzuentwickeln.

Ein weiterer wichtiger Schritt der Professionalisierung des eigenen Arbeitsfeldes war die am HDZ Dortmund im Juni 1999 durchgeführte *Berufsbegleitende Weiterbildung zur hochschuldidaktischen Moderation* (HDMoD). Die insgesamt zwei Jahre dauernde Weiterqualifikation (vgl. Abbildung 8) war in ihrer Form zum damaligen Zeitpunkt weltweit einzigartig und bot „ein breit angelegtes und systematisch entwickeltes Programm zur Qualifizierung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern für hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung“ (Wildt, Encke & Blümcke, 2003, S. 11). HDMoD war im Sinne eines Entwicklungslabors als Ausgestaltung einer Multiplikatorenqualifizierung konzipiert. Zudem diente es als Curriculumswerkstatt, da die Teilnehmer, neben der im ersten Modul erfolgten Weiterqualifizierung, auch eigene Weiterbildungsworkshops konzipieren und an der jeweiligen Hochschule durchführen konnten<sup>35</sup>. Insgesamt konnte diese Form der Moderatorenausbildung als großer Erfolg gewertet werden. Außerdem entstanden im Laufe der Zeit einige, HDMoD ähnelnde Experimentalprogramme<sup>36</sup>. Weiter formte sich aus dem Teilnehmerkreis von HDMoD nach Abschluss der Weiterbildung das eigenständige Netzwerk *HDPPro*. Als „ständige Einrichtung für die Weiterbildung für „academic developers“ (ebd., S. 320) wurde 2004 die erste *Dortmund Spring School of academic staff development* (DOSS) ausgerichtet. Insgesamt betrachtet blieb die Professionalisierung der Hochschuldidaktik auch durch HDMoD aufgrund der rein „auf den Erwerb von praktischem Können auf Grundlage des von der Hochschuldidaktik bereitgestellten Wissens“ (Wildt et al., 2003, S. 320) basierenden Konzeption unvollständig.

### 3.3.3 2005 bis heute: Professionalisierung der Hochschuldidaktik

Die ersten Vorüberlegungen zur Modularisierung der hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebote gab es bereits im Jahre 2001. 2005 schließlich einigten sich die Mitglieder der AHD auf der Mitgliederversammlung auf die *Leitlinien zur Modularisierung und Zertifizierung hochschuldidaktischer Weiterbildung* (Anhang B), die Mindestanforderungen für hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote enthielten (vgl. Kapitel 4.2.1). Um jedoch als Grundlage für die Planung eines (berufsbegleitenden) Masterstudiengangs zu dienen und akkreditiert werden zu können, bedurfte es noch der Integration von Leistungsnachweisen.

---

<sup>35</sup>Für Einzelheiten über HDMoD sowie die daraus entstandenen Folgeprojekte s. a. Wildt & Gaus 2001, Wildt et al. (2003).

<sup>36</sup>So z. B. zwei im Bereich „Soft skills for scientific communication“ am HDZ Dortmund (ebd., S. 320). Für Paderborn beschreibt Mürmann das Programm *Paderborn Academic Development* (PAD) als Weiterentwicklung von HDMoD (Mürmann, 2005)

Mit der voranschreitenden Verlagerung des hochschuldidaktischen Fokus auf Weiterbildungsangebote wurden auch zunehmende Anstrengungen innerhalb der Hochschuldidaktik sichtbar, die für die eigene Professionalisierung notwendige Forschungsbegleitung zu betonen (z. B. Huber, 2005). Auch wurden Versuche gestartet, die hochschuldidaktische Forschung als Teil einer innerinstitutionellen Hochschulforschung zu etablieren (Metz-Göckel, Auferkorte-Michaelis & Zimmermann, 2005; Wildt, 2005b). Diese „think global – act local“-Strategie hatte allerdings der Kritik standzuhalten, die seit den 60er und 70er Jahren verfolgten Ziele von Ausbildungsforschung und einer wissenschaftlich fundierten Studienreform nicht oder nur im Ansatz erreicht zu haben, stattdessen kleinformartige weil hochschulinterne, und daher schwer übertragbare Forschungsprojekte zu übernehmen (Auferkorte-Michaelis, 2010).

In den letzten fünf Jahren sind innerhalb der deutschen Hochschullandschaft einige – teilweise von bedeutsamen wissenschaftlichen Organen und Einrichtungen initiierte bzw. angeregte – Entwicklungen und Vorstöße zu beobachten. Von ihnen allen kann erwartet werden, dass sie sich auf die Rahmenbedingungen von sowie auf Studium und Lehre direkt oder mittelbar auswirken werden. Auch die AHD war während dieser Zeit nicht untätig. Einige, vom Autor als besonders richtungsweisend empfunden, sollen an dieser Stelle in chronologischer Reihenfolge aufgeführt werden. In diesem Zusammenhang seien erwähnt:

- 2005: Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) zur QS der Lehre, in dem die Aufgabe der Förderung von individuellen Lehrkompetenzen den HDZ und hochschuldidaktischen Instituten zugestanden wird.
- 2006: Gründung der *Gesellschaft für Hochschulforschung* (GfHf), um dem zunehmenden Interesse an und Betätigung im Feld der Hochschulforschung Rechnung zu tragen.
- 2007: Ausruf des Forschungsschwerpunkts „Hochschulforschung als Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre“ für den Zeitraum 2008 – 2013 durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), in dessen Rahmen auch hochschuldidaktische Forschungsprojekte gefördert werden<sup>37</sup>.
- 2008: Namensänderung der AHD in *Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik*. Der neue Name soll die Neuorientierung hinsichtlich des Selbstverständnisses des Berufsverbandes als ein Netzwerk der Studienreform, welches sowohl Mitgliedern als auch Interessenten der Hochschuldidaktik offen steht, symbolisieren. Der WR plädiert in seinen *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium* (2008) für die Wichtigkeit der Lehrqualität sowie das (auch finanziell gestützte) Vorantreiben der Institutionalisierung von hochschuldidaktischen Einrichtungen an allen Universitäten. Gleichzeitige Forderung nach der Abtrennung von hochschuldidaktischer Forschung und hochschuldidaktischen Weiterbildungsdienstleistungen. Dies wird vom Berufsverband kritisch aufgenommen und diskutiert (vgl. z. B. Schmidt, 2009; Senger, 2010).

Die jüngere Entwicklungsgeschichte der deutschen Hochschulen seit Ende der 60er Jahre des letzten Jahrhunderts war und ist noch heute mehr denn je geprägt von dynamischem Wandel, Umbrüchen und tief greifenden Reformanstrengungen. Die Hochschuldidaktik hat im Laufe dieser Zeit einige der geführten Debatten im Rahmen ih-

---

<sup>37</sup>Bekanntmachung und Einzelheiten unter <http://www.bmbf.de/foerderungen/11878.php> (aufgerufen am 23.07.2010).

rer Möglichkeiten und Vorgaben angeregt und kritisch begleitet, teilweise aktiv mitgestaltet. Die dghd als etablierter Fachverband der professionellen Hochschuldidaktik in Deutschland und dem deutschsprachigen Ausland hatte und hat hieran einen maßgeblichen Anteil. Im Laufe der Zeit sind neue Herausforderungen entstanden, denen sich die Hochschuldidaktik zu stellen hat. So gilt es nun, traditionell betriebswirtschaftliche Felder wie etwa Personal- oder Organisationsentwicklung hochschuldidaktisch noch weiter zu bearbeiten und nutzbar zu machen (Senger, 2008). Ebenso sind einige „alte“ Debatten, wie die der Institutionalisierung oder der Gestaltung eines berufsbegleitenden Weiterbildungsstudienganges für Lehrpersonen immer noch aktuell und haben teilweise neue Wendungen erfahren. Insgesamt kann die Hochschuldidaktik in Deutschland charakterisiert werden als „eine differenzierte Landschaft [...] aus Zentren, Arbeitsstellen, Abteilungen von Instituten, Projekten, Programmen, Netzwerken und einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die eines verbindet: Das Interesse an Lehre, Studium und Prüfung“ (Wildt, 2007, S. 7), teils forschend und entwickelnd, teils gestaltend. Unbestreitbar ist, dass eine wissenschaftlich fundierte, professionelle Hochschuldidaktik zur Umsetzung von Hochschulreformen in Studium und Lehre und aller damit verbundenen Aufgaben entscheidende, positive Beiträge leisten kann. Im folgenden soll der Bereich der hochschuldidaktischen Weiterbildung genauer betrachtet werden, dessen Potentiale für Qualitätsverbesserungen auf der Mikroebene, teils auch auf Meso- und Makroebene von Studium und Lehre an Hochschulen in dieser Arbeit bereits hinreichend sichtbar gemacht worden sind.

# 4 Hochschuldidaktische Weiterbildung von Lehrpersonen an Hochschulen in Deutschland

## 4.1 Hochschuldidaktische Weiterbildung: Konzeptuelle Grundlagen und Begriffsklärung

Betrachtet man die deutsche Hochschullandschaft im Lichte der in der jüngeren Vergangenheit geführten Qualitäts- und Reformdebatten, so stellt man fest, dass in Wissenschafts- und Hochschulsystem Einiges in Bewegung gebracht worden ist. Vor dem Hintergrund der Umsetzung der Bologna-Reformen und der Diskussionen über Akkreditierung sowie den Einsatz von Evaluations- und Qualitätsmanagementsystemen richtet sich nun seit einiger Zeit der Blick auf die Kompetenzprofile von Hochschullehrenden. Speziell im Kontext von Studium und Lehre werden vor dem Hintergrund einer sich verändernden akademischen Lehr-Lernkultur die individuellen Entwicklungsbedarfe auf Seiten der Lehrenden immer deutlicher sichtbar (vgl. Kapitel 2.3). Diese Erkenntnisse sind nicht neu, wurden sie doch bereits Anfang der 1970er Jahre in der Hochschuldidaktik, eines während dieser Zeit (neu) entstehenden interdisziplinären Wissenschaftsfeldes, thematisiert und in den umfassenderen Kontext der Studienreform gebracht (vgl. Kapitel 3.3). Jedoch war nach den anfänglichen Aufbruchstimmungen nur noch ein geringes Interesse auf Seiten der Hochschullehrenden, der Hochschulen sowie der Politik zu beobachten.

Im Zuge der zunehmenden Anerkennung studentischer Veranstaltungsevaluationen, der erneut ansteigenden Nachfrage nach systematischer Qualifizierung im Bereich Lehre sowie aufgrund der vielfältigen sichtbaren Anschlussmöglichkeiten von hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten an PE- bzw. Hochschulentwicklungsprozesse wurde an immer mehr Hochschulen reagiert. Hochschuldidaktische Infrastrukturen in Form von Einrichtungen, Fachbereichen oder Stellen wurden eingerichtet bzw. vorhandene Kapazitäten noch ausgebaut. Dieses, teilweise auch landespolitisch unterstützte Vorantreiben der Institutionalisierung ist aus Sicht der Hochschuldidaktik erfreulich. Es stellt sie jedoch gleichzeitig, gerade im Bereich der hochschuldidaktischen Weiterbildung, vor immense Herausforderungen. Denn einerseits hat die Qualitätsdebatte auch die hochschuldidaktische Weiterbildung erreicht. Jedoch findet sich die Ansicht, der Erwerb von Lehrkompetenzen mache genau wie der von Forschungskompetenzen eine entsprechend professionelle „Ausbildung jedes Lehrenden notwendig“ (Webler, 2009a, S. 60), außerhalb der hochschuldidaktischen Diskussion bisweilen noch sehr selten<sup>38</sup>. Vielmehr wird in Anknüpfung an die im Selbstverständnis einer Lehrperson

<sup>38</sup>Borchard (2002) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass eine *Ausbildung* gemäß der Begriffsdefinition im Berufsbildungsgesetz das Ziel der Berufsbefähigung verfolgen, im Falle einer hochschuldidaktischen *Ausbildung* eine Lehrperson also auf deren Berufung vorbereiten müsse. Aufgrund wenig konkreter gesetzlicher Regelungen bei Berufungen bezüglich des Erwerbs der Lehrbefähigung würde diese Begriffswahl jedoch (bisher noch) zu weit greifen.

vorliegenden Lehrkonzeptionen bzw. educational beliefs<sup>39</sup> versucht, mit berufsbegleitenden, auf Freiwilligkeit basierenden *Weiterbildungsangeboten* entsprechende Kompetenzen, aber auch professionelle Einstellungen und Grundhaltungen in Bezug auf die Lehre auf- bzw. auszubauen (vgl. ebd.; Winteler, 2002a). Andererseits bedingt eine professionelle und konstruktive Bearbeitung hochschuldidaktischer Aufgaben den Anschluss an bzw. eine Fundierung in hochschuldidaktischer Forschung und Entwicklung (Battaglia, 2010). Jedoch ist den Ausführungen aus Kapitel 3.3 zu entnehmen, dass Weiterbildungsprogramme zwar oftmals qualitativen Anforderungen entsprechen. Darüber hinaus jedoch werden sie zumeist getrennt von Forschung nur verkürzt als Dienstleistungen angeboten.

Hochschuldidaktische Weiterbildung kann, ausgehend von Borchard (2002) und den Empfehlungen der dghd (2005), beschrieben werden als

alle ergänzenden, auf hochschuldidaktischer Forschung basierenden, nachschulischen Bildungsprozesse, die der Erweiterung der individuellen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen im Hinblick auf künftige Aufgaben in Lehre, Prüfung, Beratung, Evaluation und Weiterentwicklung von Studium und Lehre dienlich sind.

Ausgehend von der dieser Definition befassen sich die nachfolgenden Ausführungen eingehender mit den Möglichkeiten und Anstrengungen an deutschen Hochschulen, solche Bildungsprozesse im Rahmen institutionalisierter hochschuldidaktischer Weiterbildungsarbeit zu initiieren und zu begleiten. Doch wie können wissenschaftlich fundierte, hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote charakterisiert werden? Wodurch zeichnen sich professionell durchgeführte Angebote aus? Welche qualitativen Unterschiede lassen sich in den gängigen Weiterbildungsprogrammen ausmachen?

Der Beantwortung dieser Fragen soll im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit nachgegangen werden. Hierfür sollen zu Beginn einige Rahmenbedingungen hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote, bestehend aus den an der Weiterbildung Beteiligten sowie zwei zu deren Professionalität beitragenden Qualitätsstandards, umrissen werden. Davon ausgehend wird eine für die weitere Betrachtung geeignete Kategorisierung für hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote entwickelt, anhand derer die Angebotsauswahl vorgenommen werden kann. Schließlich soll jedes ausgewählte Weiterbildungsprogramm und dessen Rahmenbedingungen genauer untersucht werden. Hierbei wird neben der Charakterisierung des jeweiligen Netzwerks, falls die Weiterbildung in einem solchen Rahmen angeboten wird, auch eine Betrachtung der Bedingungen an einer ausgewählten Trägerhochschule erfolgen. Zuletzt wird das Weiterbildungsprogramm dargestellt. Da der Rahmen der Arbeit keine vertiefte Untersuchung im Sinne von Wirkungsforschung zulässt, soll stattdessen versucht werden, aus den Beschreibungen Rückschlüsse über die Programmqualität abzuleiten. Hierzu sollen mehrere, noch zu erläuternde Gütekriterien herangezogen werden. Ziel der daraus erhaltenen Einsichten soll zum einen ein möglichst repräsentativer Überblick über die Struktur der hochschuldidaktischen Weiterbildungslandschaft der Bundesrepublik Deutschland sein. Zum anderen sind die Ausführungen der Ausgangspunkt für die Suche nach möglichen Entwicklungsbedarfen und Handlungsempfehlungen für die jeweiligen hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebote.

---

<sup>39</sup>Gemeint sind hier individuell durch Berufserfahrung entwickelte Einstellungen gegenüber und Verständnis einer Lehrperson bezüglich der Lehre.

## 4.2 Anbieter und Nachfrager hochschuldidaktischer Qualifizierungsprogramme

Ein wichtiger Schritt für die Betrachtung hochschuldidaktischer Qualifizierungsangebote ist die Identifikation der beiden dort direkt involvierten Seiten. Hierbei lassen sich sowohl auf Anbieter- als auch auf Nachfragerseite einige Richtungen erkennen. Wer bzw. welche Institution konzipiert und stellt die Angebote bereit? In welche größeren Strukturen sind die hochschuldidaktischen Einrichtungen innerhalb der Hochschule eingelassen? Für welche Zielgruppen sind hochschuldidaktische Weiterbildungsprogramme gedacht? Wer fragt Angebote nach? Wer wird mit den Angeboten tatsächlich erreicht? Diese Fragen sollen im nun folgenden Abschnitt beantwortet werden.

Beschränkt sich die Betrachtung von Anbietern hochschuldidaktischer Weiterbildungsprogramme auf an Hochschulen institutionalisierte Einrichtungen, lässt also privatwirtschaftliche Anbieter unberücksichtigt, so werden mehrere Strukturvarianten sichtbar (Webler, 2000; Schmidt, 2009; Wissenschaftsrat, 2008). Prinzipiell sind die hochschuldidaktischen Einrichtungen an einzelnen Hochschulen entweder (i) innerhalb der Hochschulverwaltung, (ii) dezentral in einem bzw. zwischen mehreren Fachbereichen oder (iii) als zentrale wissenschaftliche Einrichtung institutionalisiert. Eine in den vergangenen Jahren zunehmend an Bedeutung gewinnende Variante ist (iv) das Betreiben der „Hochschuldidaktik im Netzwerk oder Verbund“ (Schmidt, 2009, S. 155). Hierbei stimmen mehrere Hochschulen (etwa eines Bundeslandes) ihre Angebote aufeinander ab, bewerben sie und führen sie kooperativ durch. Die Kurse sind in der Regel aufeinander anrechenbar. Insgesamt muss auf der Ebene jeder einzelnen Mitglieds-hochschule nicht notwendigerweise immer die gleiche Art der hochschuldidaktischen Institutionalisierung vorliegen. Zwei weitere, neuere Varianten der Institutionalisierung stellen die Formen der (v) internen Fortbildungseinrichtung und (vi) des Fachzentrums für Hochschullehre dar<sup>40</sup>. Abschließend bleibt noch die Variante zu nennen, in denen die Hochschule über (vii) keinerlei hochschuldidaktische Strukturen oder Einrichtungen verfügt, stattdessen im Zweifelsfall auf externe Dienstleistungen von Dritten zurückgreift. Eine tabellarische Gegenüberstellung der Strukturvarianten enthält Abbildung 10. Hierbei wird deutlich, dass bereits die Institutionalisierungsform einigen Einfluss auf die personelle und finanzielle Ausstattung, die Angebotsstruktur, deren Programm- und Prozessqualität sowie die wahrgenommene Qualität der Angebote haben kann.

Auf der anderen Seite gilt es, die Nachfrageseite hochschuldidaktischer Weiterbildung genauer zu untersuchen. Grundsätzlich lassen sich Hochschullehrende anhand der verschiedenen Qualifikationsphasen des Hochschullehrerberufs in Doktoranden, wissenschaftliche Mitarbeiter, Juniorprofessoren und Professoren kategorisieren. Da dies jedoch für das Identifizieren der Ziel- bzw. Nachfragergruppe hochschuldidaktischer Weiterbildung relativ wenig Nutzen aufweist, soll stattdessen ein heuristisches Modell von Flender (2004) verwendet werden. Dieses unterscheidet, ausgehend vom Grad der intrinsischen bzw. extrinsischen Weiterbildungsmotivation von Lehrenden, verschiedene Gruppen von Lehrpersonen. Ein solches Vorgehen scheint zielführend, da die Teil-

---

<sup>40</sup>Der WR plädiert in seinen Empfehlungen (2008) für deren kombinierten Einsatz: einerseits die Einrichtung von internen Fortbildungseinrichtungen, die ohne Wissenschaftsbezug, dafür mit Anbindung ins Qualitätsmanagement ausgestattet sein sollten. Andererseits die Gründung hochschulübergreifender Fachzentren für Hochschullehre als „Ort des Austausches und der Selbstverständigung über die Entwicklung der Lehre“ (Wissenschaftsrat, 2008, S. 73). Der Frage nach der grundsätzlich erfolgversprechendsten Strukturvariante bzw. Kombination von Varianten kann und soll hier nicht nachgegangen werden.

nahme an Weiterbildungsangeboten i. d. R. auf Freiwilligkeit basiert. Damit ist die Teilnahme u. a. abhängig von der zugrunde liegenden Qualität der Motivation, die eigenen Lehrkompetenzen systematisch und mit professioneller Begleitung zu verbessern (vgl. Deci & Ryan, 1993).

Mit Hilfe des Modells von Flender (vgl. Abbildung 11) können Lehrende zunächst unterschieden werden in optimierungsorientierte und nicht optimierungsorientierte Lehrende. Demzufolge sind Lehrpersonen genau dann optimierungsorientiert, wenn sie „Lehre explizit optimieren wollen und dazu konkrete Ziele benennen können“ (Flender, 2004, S. 23). Die individuell gewünschten Optimierungen werden allerdings als weitgehend ohne hochschuldidaktische Weiterbildung erreichbar empfunden. Innerhalb der Gruppe der optimierungsorientierten Lehrpersonen kann wiederum differenziert werden zwischen weiterbildungsmotivierten und nicht weiterbildungsmotivierten Lehrpersonen. Weiterbildungsmotivierte Lehrpersonen sind durch die Bereitschaft charakterisiert, Lehroptimierungen gezielt anzustreben und hierfür auch hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote anzunehmen. Aus dieser Gruppe lassen sich erneut zwei Untergruppen bilden. Lehrpersonen aus der ersten Untergruppe sind bereit, kontinuierlich und über einen längeren Zeitraum hochschuldidaktische Weiterbildungen zu durchlaufen und sich somit systematisch zu qualifizieren. Die Mitglieder der zweiten Untergruppe hingegen präferieren einzelne Angebote und wählen diese gezielt nach individuellen Bedürfnissen aus. Insgesamt existiert ein kleiner Anteil an Lehrpersonen, die sogar über eine kontinuierliche Weiterbildung hinaus Interesse an hochschuldidaktischer Qualifizierung, z. B. zum hochschuldidaktischen Moderator vorweisen.

Die relevante Nachfragergruppe für die in dieser Arbeit betrachteten hochschuldidaktischen Qualifizierungsangebote ist somit die der kontinuierlich weiterbildungsmotivierten Lehrpersonen. Ihre prozentuale Größe, Zusammensetzung und weitere Charakteristika sind relativ schwer zu bestimmen. Erfahrungsgemäß gehören ihr mehrheitlich junge oder bereits hochschuldidaktisch erfahrene Lehrpersonen aus dem Mittelbau, vereinzelt auch Professoren an. Weiter kann davon ausgegangen werden, dass die Nachfragergruppe insgesamt nur einen kleinen – jedoch wachsenden – Teil der erklärten Zielgruppe curricularer, hochschuldidaktischer Qualifizierungsangebote, nämlich aller Lehrpersonen, ausmacht. Offensichtlich liegen dort noch ungenutzte Entwicklungspotentiale der Hochschuldidaktik, z. B. hinsichtlich der Bedarfserhebung, der zielgruppenspezifischen Programmplanung und Öffentlichkeitsarbeit. Diese könnten genutzt werden, um Diskrepanzen in der Wahrnehmung der Hochschuldidaktik zu verbessern (vgl. Flender, 2004; Schmidt & Fischer, 2008).

### **4.3 Qualitätssicherung hochschuldidaktischer Weiterbildung**

Im Folgenden sollen zwei Instrumente der QS im Bereich der professionellen, hochschuldidaktischen Weiterbildung vorgestellt werden: das (zweite) Kerncurriculum für hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote sowie das Akkreditierungsverfahren der AKKO für hochschuldidaktische Weiterbildungsprogramme. Sie dienen als Ausgangsbasis für die weiteren Betrachtungen. Während die AKKO bereits 2001 im Zuge der Verabschiedung eines ersten Kerncurriculums (vgl. AK QLH, 1999) von der AHD eingesetzt worden war, wurden die Leitlinien zur Modularisierung und Zertifizierung hochschuldidaktischer Weiterbildung erst im März 2005 auf der AHD-Mitgliederversammlung verabschiedet. Die Ausführungen halten sich an diese zeitliche Reihenfolge.



Bereits in den 1970er Jahren gab es Überlegungen zur Qualität hochschuldidaktischer Weiterbildung, da die zur damaligen Zeit bereits an einigen Hochschulen entstehenden Weiterbildungsangebote – notgedrungen – sich größtenteils ohne fundierte wissenschaftliche oder professionelle Basis entwickelten (Huber, 2003). Jedoch erwies es sich damals aus verschiedenen Gründen als noch zu früh, allgemein gültige Qualitätsstandards tatsächlich zu erarbeiten. Das Anliegen wurde in der Mitte der 1990er Jahre im Zuge der wahrnehmbar steigenden Nachfrage sowie der wieder zunehmenden Angebotsbreite erneut aufgegriffen. Der 1998 gegründete AK QLH entwickelte und veröffentlichte ein erstes Kerncurriculum (Abbildung 7), bestehend aus insgesamt drei Themenschwerpunkten kombiniert mit praxisbegleitender Beratung. Die *Qualifizierung für die Lehre an Hochschulen* (1999) war als „offene, entwicklungsfähige und -bedürftige Grundlage“ (Wildt, 2001, S. 161) konzipiert. Für das Durchlaufen der Inhalte war ein zeitlicher Rahmen von etwa 200 Stunden angegeben. Bereits extern erbrachte Leistungen sollten anrechenbar, zusätzlich sollte der Abschluss zertifizierbar sein.

Am 20.09.2001 wurde auf der Mitgliederversammlung der AHD die AKKO gegründet. Sie übernahm in der Folge die Aufgaben des AK QLH. Zudem wurde ihr die Aufgabe übertragen, einzelne hochschuldidaktische Weiterbildungsveranstaltungen auf Antrag zu akkreditieren (und auf Wunsch nach fünf Jahren zu reakkreditieren). Das Ziel war, den Markt hochschuldidaktischer Weiterbildungsdienstleistungen für potentielle Nachfrager transparenter zu machen und zu gewährleisten, dass die Angebote den professionellen und wissenschaftlichen Grundlagen im Sinne der AHD entsprachen und außerdem praxiserprobt waren (vgl. Huber, 2003). Hierfür entwickelte die AKKO ein Akkreditierungsverfahren, das eine Weiterbildungsveranstaltung oder ein Programm auf das Erfüllen bestimmter formaler und inhaltlicher Kriterien hin überprüfen um damit das Erbringen von qualitativen Mindeststandards feststellen sollte. Darüber hinaus gibt es auch eine Liste so genannter „wünschenswerter Merkmale“, jedoch besteht hierbei seitens der AKKO noch keine grundsätzliche Einigkeit<sup>41</sup>. Da im Selbstverständnis der AKKO die durchgeführten Akkreditierungen mehr dem Aussprechen von Empfehlungen sowie der Bekanntmachung von akkreditierten Verfahren dienen sollte, wurde und wird das Verfahren insgesamt auch als Grundlage für professionelle Anregungen sowie Feedbackmöglichkeiten an die Anbieter genutzt.

Auch nach der Verabschiedung des ersten Kerncurriculums wurden die Überlegungen innerhalb der AHD zur Strukturierung hochschuldidaktischer Angebote weiter vorangetrieben. Wildt & Gaus schlugen bereits 2001 als Rahmenmodell eine curriculare Studienkonfiguration vor, bestehend aus insgesamt fünf Stufen und Masterabschluss (vgl. Abbildung 9). In Anlehnung an die Kriterien des ECTS sollte das Erreichen aller Stufen abhängig vom dafür aufgebrauchten Zeitaufwand, anders: *workload*, gemessen in credit points<sup>42</sup> (cp), gemacht werden. Im so entworfenen Stufenmodell würde ein Umfang von 30 cp bzw. 120 Arbeitseinheiten (AE) einer Qualifizierung im Sinne von hochschuldidaktischen *Basics* entsprechen. Das Erreichen von 60 cp bzw. 240 AE auf Stufe 4 (*Master of Higher Education*) wäre hingegen als berufsbegleitender Studiengang mit akademischem Abschluss konzipiert. Bezüglich der hierfür notwendigerweise zu integrierenden Prüfungsformate besteht an einigen Stellen ebenso noch Diskussions-

---

<sup>41</sup> Alle Dokumente zu Minimal- und wünschenswerten Kriterien sowie zum Akkreditierungsverfahren der AKKO sind jeweils im pdf-Format verfügbar unter [www.dghd.de/akko\\_download](http://www.dghd.de/akko_download) (aufgerufen am 23.07.2010).

<sup>42</sup> Da aus hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten die insgesamt aufgewendete Arbeitszeit schwierig zu rekonstruieren ist, wurde stattdessen vorgeschlagen, einen cp mit einer Arbeitszeit von vier Arbeitseinheiten zu normieren, wobei eine Arbeitseinheit 45 Minuten entspricht (Wildt & Gaus, 2001).

und Einigungsbedarf wie über die institutionelle Anbindung oder Zugangsberechtigungen<sup>43</sup>. Das Erreichen der Stufe 5 wäre mit weiteren 240 AE etwa mit der Qualifizierung des professionellen, hochschuldidaktischen Nachwuchses gleichzusetzen.

In eine ähnliche Richtung arbeitete die 2004 gegründete AHD-Arbeitsgruppe *Modularisierung und Zertifizierung* (AG MZ). Ihre Aufgabe war es, qualitative Mindeststandards für modularisierte, hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote zu formulieren, die sich bezüglich Inhalt, Aufbau und zeitlicher Dauer einerseits an internationalen Richtlinien, andererseits am aktuellen hochschuldidaktischen Forschungsstand orientieren sollten. Mit der Formulierung sollte außerdem vor dem Hintergrund einer berücksichtigten Nachfragermobilität die bundesweite Abstimmung und Angleichung von Weiterbildungsangeboten aktiv angeregt werden. Die am 08.03.2005 von der AHD veröffentlichten *Leitlinien zur Modularisierung und Zertifizierung hochschuldidaktischer Weiterbildung* (Anhang B) sehen seitdem insgesamt drei aufeinander aufbauende Module von zusammen 200-240 AE vor. Dies soll zum einen mit Ausnahme des akademischen Abschlusses den Anforderungen der Stufe 4 der curricularen Konfiguration von Wildt & Gaus entsprechen. Zum anderen gilt es, an damalige internationale Standards anzuknüpfen (vgl. Webler, 2009a). Hochschuldidaktische Weiterbildungsprogramme haben – aufgeteilt in Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlveranstaltungen mitsamt entsprechender Orientierungswerte hinsichtlich zeitlicher Dauer – die Themengebiete *Lehren und Lernen, Prüfen, Beraten, Evaluieren* und *Innovatives Entwickeln von Studium und Lehre* zu beinhalten. Weiterhin sollen innerhalb des Curriculums Freiräume gegeben sein, um Themen wie *Individuelle Unterschiede, eLearning* und *Interkulturelles Lernen* entweder explizit in Form von eigenen Veranstaltungen abzudecken, oder aber als „querliegende“ Aspekte in mehrere andere Thematiken einzubinden. Dabei sind in die Qualifizierungsprozesse i. A. und insbesondere in das dritte Modul die fünf Formate hochschuldidaktischer Weiterbildung<sup>44</sup> zu integrieren, eventuell auch miteinander zu kombinieren. Für das Durchlaufen der drei Module ist eine Gesamtdauer von zwei bis maximal fünf Jahren vorgesehen, der Abschluss soll ein Zertifikat beinhalten. Die Arbeitsweise innerhalb der Workshops, Beratungen und Seminare ist primär praxis-, problem-, handlungs- und teilnehmerorientiert angelegt. Dies wird durch eine flexible Curriculumsstruktur unterstützt, in der sich Lehrpersonen im Rahmen der eigenen Bedürfnisse einzelne Weiterbildungselemente zu einem individuellen „Menü“ zusammenstellen können. Jedoch ist auch unabhängig von dem Zertifikat weiterhin der Besuch einzelner Weiterbildungsseminare gewährleistet. Zudem ist angedacht, den eigenen Lernprozess, z. B. anhand eines Lehrportfolios, schriftlich zu fixieren, da diese Form der Dokumentation einerseits die Chance der Selbst- und der Rollenreflexion, andererseits die Möglichkeit des Assessments von Lernleistungen bietet.

Dass die AKKO seit kurzem auch für Weiterbildungsprogramme – ausgehend von den dghd-Richtlinien – Akkreditierungsverfahren anbietet, scheint die allmähliche und gleichzeitig nachhaltige Qualitätsentwicklung der nationalen Weiterbildungsanstrengungen bezüglich zeitlicher Dauer, Struktur und letztlich Professionalität einen Schritt voran gebracht zu haben. Zumindest jedoch wird hierdurch ein stärkeres Nachdenken sowie ein intensiverer Austausch über die Qualität der Hochschullehre angeregt. Angesichts der internationalen Weiterentwicklungen, z. B. in Skandinavien, darf an-

---

<sup>43</sup>Das Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung der Universität Hamburg bietet seit 2005 den ACQUIN-akkreditierten Masterstudiengang „Master of Higher Education“ an. Er bewegt sich in Inhalt und Umfang oberhalb der hier angedeuteten vierten Stufe. S. a. [http://www.zhw.uni-hamburg.de/zhw/?page\\_id=6](http://www.zhw.uni-hamburg.de/zhw/?page_id=6) (aufgerufen am 23.07.2010) oder Schulmeister (2005).

<sup>44</sup>Weiterbildungsveranstaltung, praxisbegleitende Beratung, Praxisentwicklung, (angeleitetes) Selbststudium und informelles Lernen (Wildt, 2003c).

genommen werden, dass sich der international anerkannte zeitliche Rahmen für hochschuldidaktische Weiterbildungscurricula mittlerweile nach oben verschoben hat und in der Spanne zwischen 300 und 350 AE angekommen ist (Webler, 2009a). Somit müssen Curricula mit einem Arbeitsaufwand von etwa 200 AE im internationalen Vergleich am unteren Rand dieser Spanne angesiedelt werden.

## 4.4 Hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote: Kategorisierungsansätze und Angebotsauswahl

Nachdem nun vorbereitend einige Rahmenbedingungen skizziert worden sind, können die vorliegenden Institutionalisierungsformen der hochschuldidaktischen Weiterbildung genauer untersucht werden. Um zu einer, dem begrenzten Rahmen der Arbeit geschuldeten und dennoch möglichst repräsentativen Auswahl für die Betrachtung hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote zu gelangen, bedarf es zunächst einer Übersicht über die deutsche Hochschullandschaft. Hierbei wird sichtbar, dass sich mit dem Ausruf der „learning community“ Hochschuldidaktik (vgl. Wildt, 2003a) insbesondere bezüglich der hochschuldidaktischen Weiterbildung vielerorts regionale Netzwerke und Verbünde gebildet haben bzw. gerade aufgebaut werden. Diese Entwicklungen wurden auch in den Ergebnissen einer vom Autor dieser Arbeit durchgeführten Internetrecherche deutlich. Hierfür wurde für die insgesamt 87 staatlich geführten Universitäten und gleichgestellten Hochschulen (Statistisches Bundesamt, 2009, S. 143 ff.) der 16 Bundesländer geprüft, ob sie hinsichtlich ihrer hochschuldidaktischen Arbeit in ein Netzwerk eingebunden waren<sup>45</sup>. Sofern dies zutraf, wurde dessen Internetauftritt wiederum auf die Gesamtzahl der Mitgliedshochschulen untersucht, wobei Fachhochschulen vernachlässigt wurden. Weiter wurden zwei Eigenschaften der hochschuldidaktischen Weiterbildung ermittelt, welche im Rahmen des Netzwerks angeboten wurde. Hierbei handelte es sich um die Eigenschaften *zeitliche Dauer* sowie *enthaltene Zertifikat*. Für den Fall, dass die Mitgliedschaft in einem Verbund auf diese Weise ermittelt werden konnte, wurden die hochschulinternen Weiterbildungsveranstaltungen bzw. -programme dieser Hochschulen nicht weiter geprüft<sup>46</sup>. Eine Ausnahme bezüglich dieser Vorgehensweise wurde für den *Verbund Norddeutscher Universitäten* gemacht, da dessen Mitgliedschaft lediglich die Teilnahme an den Weiterbildungsangeboten anderer Mitgliedshochschulen gewährleistet, selbst jedoch kein koordiniertes Programm bietet. Für den Fall, dass eine Hochschule keinem Verbund oder Netzwerk zugeordnet werden konnte, wurde der Internetauftritt der Hochschule auf interne hochschuldidaktische Einrichtungen, Angebote oder Dienstleistungen untersucht<sup>47</sup>. Von diesem Begriffsverständnis ausgeschlossen waren die Angebote externer Weiterbildungsanbieter wie z. B. Weiterbildungsinstitute oder Unternehmensberatungen, falls diese hochschuldidaktische Weiterbildungsdienstleistungen für Hochschulen übernahmen.

---

<sup>45</sup>Um sich eine Übersicht über alle in Deutschland bestehenden regionalen und landesweiten Netzwerkstrukturen zu verschaffen, recherchierte der Autor auf den Internetauftritten der Plattform *hd-on-line* (<http://www.hd-on-line.de/www/index.php?id=3&sub=12&left=45>) sowie des HDZ Dortmund (<http://www.hdz.uni-dortmund.de/index.php?id=9>) (aufgerufen am 23.07.2010). Zusätzlich wurden noch die jeweils ersten beiden Ergebnisseiten der Suchmaschine Google unter Verwendung des Suchbegriffs „Hochschuldidaktik -Name Bundesland-“ geprüft (Datum: 20.05.2010).

<sup>46</sup>Dadurch wurden hochschulinterne Weiterbildungsprogramme wie z. B. das der Leuphana Universität in Oldenburg nicht explizit betrachtet.

<sup>47</sup>Hierfür wurden auf den Internetseiten der Hochschule im Feld 'Suche' die Begriffe *Hochschuldidaktik*, *Hochschulentwicklung* und *Weiterbildung* eingegeben und die Suchergebnisse geprüft (Datum: 20.05.2010).

Die Ergebnisse dieser quantitativen Recherche sind in Abbildung 12 grafisch dargestellt. Sie machen deutlich, dass sich Weiterbildungsprogramme zunächst in der Dimension *Zeitumfang (AE)* unterscheiden lassen, welche wiederum stark mit dem Grad einer curricularen Struktur zusammenhängt. Es ließen sich grundsätzlich die drei Stufen *Keine Angebote*, *120 AE* und *200-240 AE* erkennen, wobei theoretisch auch eine andere Dauer erreicht werden kann. Weiter war erkennbar, dass Weiterbildung von einer Institution im Alleingang durchgeführt oder aber im universitären oder regionalen Verbund vollzogen wird. Aus diesem Grund wurde als zweite Dimension die *Anzahl der Mitgliedshochschulen* gewählt. Zur besseren Übersicht wurden für diese Dimension zusätzlich die Stufenbezeichnungen *einzelne Hochschule* und *Verbund mit mindestens drei Hochschulen* eingeführt, wobei auch dort ein Kontinuum zu unterstellen ist, d. h. es sind z. B. durchaus auch größere Verbünde möglich. Ausgehend von Abbildung 12 gibt Tabelle 1 in quantitativer Hinsicht Auskunft über die Situation der bundesdeutschen, hochschuldidaktischen Weiterbildung.

Weiterbildung angeboten im...			
	Alleingang	Netzwerk	$\Sigma$
< 120 AE	17	0	17
120 AE	0	18	18
200-240 AE	1	51	52
$\Sigma$	18	69	N = 87

**Tabelle 1:** Beobachtete Angebotsformen hochschuldidaktischer Weiterbildung von N = 87 bundesdeutschen Universitäten.

Aus der Tabelle geht hervor, dass mit knapp 80 Prozent bereits der Großteil der Hochschulen im Rahmen eines Netzwerks oder Verbunds prinzipiell Zugriff auf hochschuldidaktische Weiterbildungsprogramme hat. Dem Großteil dieser Hochschulen stehen Programme zur Verfügung, die sich hinsichtlich der zeitlichen Vorgaben im Rahmen der dghd-Richtlinien von 2005 befinden (73,9 Prozent). Fast alle dieser Weiterbildungsprogramme geben zudem ein Zertifikat aus. In diesem Bereich sind einige landesweite Netzwerke (z. B. in Baden-Württemberg oder Niedersachsen), aber auch mehrere kleinere Netzwerke entstanden (z. B. der Verbund *Hochschuldidaktik Mittelhessen*). Weiter ist zu sehen, dass der Eintritt in ein hochschuldidaktisches Netzwerk als Indiz für ein qualitativ hochwertiges Weiterbildungsangebot ist. Jedoch existieren auch einige Netzwerke, die Programme anbieten, welche in Zeitumfang und Systematik unterhalb der dghd-Empfehlungen liegen (z. B. das Programm *ProfilLehre* der Bayrischen Universitäten). Erneut sei auf den *Verbund Norddeutscher Universitäten* verwiesen: er hat kein einheitliches Programm, sondern sichert lediglich die Offenheit der Programme seiner Mitglieder untereinander<sup>48</sup>. Etwas mehr als 20 Prozent der Hochschulen sind nicht in regionale Netzwerkstrukturen eingebunden. Einige Universitäten aus dieser Gruppe bieten kleinformatige, hochschuldidaktische „Weiterbildungsmenüs“ für das eigene Personal an. Für den Großteil der Hochschulen ohne Netzwerk jedoch war im Rahmen der Internetrecherche kein eigenes Weiterbildungsangebot auszumachen.

Insgesamt wird deutlich, dass knapp 60 Prozent der Universitäten prinzipiell Zugang zu Weiterbildung besitzen, die sich zeitlich an den Mindeststandards der dghd orientiert. Gerade die landesweiten Netzwerke sind etabliert, blicken zum Teil auf mehrere

<sup>48</sup>Damit werden z. B. die Programme von Bremen (200 AE), Rostock (180 AE) oder aber Lübeck (75 AE) prinzipiell für Mitglieder des Verbunds zugänglich.

Absolventenjahrgänge zurück und haben gegebenenfalls bereits einige Anpassungen erlebt. Gerade etwas kleinere Netzwerke (z. B. in Thüringen) arbeiten daran, das hochschuldidaktische Angebot mit anderen Themengebieten wie etwa Schlüsselkompetenzen zu kombinieren. In einigen Neuen Bundesländern (z. B. Berlin, Sachsen) sind die Arbeiten, ein Netzwerk mit all seinen Schnittstellen und Strukturen als Basis für hochschuldidaktische Weiterbildungsarbeit aufzubauen, noch im Gange.

Um zu einer Programmauswahl zu gelangen, soll sich zunächst auf Programme im Zeitrahmen von 200-240 AE beschränkt werden. Programme in diesem Zeitrahmen lassen sich differenzieren hinsichtlich der Größe des Netzwerks, in dessen Rahmen sie angeboten werden<sup>49</sup>. Hierzu ist anzumerken, dass insbesondere bei den größeren Verbünden einige unterschiedliche Tendenzen bezüglich Ausgestaltung und Koordination der Weiterbildungsaktivitäten zu erkennen sind. So ist zwar das Weiterbildungsscurriculum des Programms für die jeweiligen Mitgliedshochschulen eines Verbunds i. d. R. gleich (vgl. das *Editorial* in Webler, 2009a). Jedoch können sich innerhalb eines Verbundes die hochschuldidaktischen Institutionalisierungen an den einzelnen Standorten voneinander unterscheiden, was wiederum Auswirkungen auf deren Leistungsfähigkeit und Produktivität (vgl. Schmidt, 2009) und letztendlich auch auf die Konfigurierung und Leistungsfähigkeit des Netzwerks haben kann. Um diese Tendenzen sichtbar zu machen, sollen insgesamt vier hochschuldidaktische Netzwerke ausgewählt werden. Unter Berücksichtigung der in Abbildung 12 verwendeten Stufen handelt es sich bei den Betrachtungen um:

- Angebot an einer einzelnen Universität: Das Weiterbildungszertifikat „LLUKAS“ der Universität Kassel
- Regionaler Verbund I: Das zertifizierbare Weiterbildungsprogramm „Kompetenz für professionelle Hochschullehre“ des Verbunds „Hochschuldidaktik Mittelhessen“
- Regionaler Verbund II: Das Zertifikat „Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule“ der acht Universitäten des Verbunds „HD-NRW“ in Nordrhein-Westfalen
- Landesweites Netzwerk: Das „Baden-Württemberg-Zertifikat“ der Hochschulen in Baden-Württemberg

Der weitere Teil der Arbeit wird sich mit der Betrachtung der o. g. Programme in dortiger Reihenfolge beschäftigen. Die jeweils gleich strukturierten Ausführungen beziehen sich für jedes Programm zunächst auf den Verbund bzw. das Netzwerk, in dessen Rahmen das Weiterbildungsprogramm abläuft. Danach widmet sich die Betrachtung der hochschuldidaktischen Institutionalisierung einer ausgewählten Mitgliedshochschule vor Ort. Für Netzwerk 4 fiel die Entscheidung aufgrund der Tatsache, dass der Autor zum Zeitpunkt der Erstellung selbst Studierender an der Universität Mannheim war, leicht. Bei den Betrachtungen des zweiten Netzwerks fiel die Entscheidung anhand der zugänglichen Menge an Literatur und Informationen auf den Internetseiten der Einrichtung bzw. der Hochschule schließlich auf Gießen. Bei Netzwerk 3 wurde die hochschuldidaktische Einrichtung in Dortmund ausgewählt, da dort die Übernahme eines breiten und stark wissenschaftsbasierten, hochschuldidaktischen Aufgabenfelds zu beobachten war. Als letztes werden die angebotenen Weiterbildungsprogramme beschrieben. Um zu einer breiten Informationsbasis zu gelangen, wurden sowohl die

---

<sup>49</sup>Mit der Größe des Netzwerks ist hier die Anzahl der Universitäten und gleichgestellten Hochschulen im Netzwerk gemeint.

verfügbare Literatur als auch Informationen auf den Internetseiten des Netzwerks bzw. der Hochschulen verwendet. Durch Anfragen per eMail und telefonisch bei den ausgewiesenen Ansprechpartnern des jeweiligen Netzwerks wurde der Zugang zu weiteren Informationen, insbesondere über das Netzwerk sowie das Zertifikat erbeten. Sofern dies erfolgreich war, wurden die Informationen ebenfalls integriert.

Ausgehend von der deskriptiven Analyse der vier Zertifikate sollen Aussagen über die Programmqualität der jeweiligen hochschuldidaktischen Weiterbildungsarbeit abgeleitet werden. Vor Beginn der Analyse wird jedoch das vom Autor als zielführend erachtete Vorgehen zur Generierung von Programmqualität zunächst in seinen Einzelheiten erläutert.

## 4.5 Qualität hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote

### 4.5.1 Einleitung

Nach Webler (2009a) gibt es mehrere Ansätze, um zu Aussagen über die Qualität eines curricularen, hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogramms zu gelangen:

- Es wird untersucht, inwieweit das Durchlaufen eines Weiterbildungsprogramms dazu beiträgt, dass sich beim Teilnehmer in der Praxis bestimmte, intendierte *learning outcomes* zeigen.
- Es wird geprüft, ob und inwiefern ein Teilnehmer nach Abschluss der Weiterbildung im Bewältigen seiner Lehraufgaben gewisse *Gütekriterien guter Lehre* erfüllt.
- Hochschuldidaktische Weiterbildungsprogramme werden hinsichtlich der Erfüllung bestimmter *Gütekriterien* betrachtet, aus denen sich Aussagen über die Programmqualität ableiten lassen.

Um Aussagen über die Programmqualität (und zusätzlich über die Prozess- und Qualität der *learning outcomes*) hochschuldidaktischer Weiterbildungsprogramme generieren zu können, die den ersten beiden Ansätzen folgen, sind umfangreiche wissenschaftliche Untersuchungen, z. B. im Sinne von Wirkungsforschung nötig. In der vorliegenden Arbeit wurde dies aufgrund des begrenzten Zeitrahmens nicht weiter verfolgt. Stattdessen wurde sich – dem dritten Ansatz folgend – darauf konzentriert, die vier ausgewählten Weiterbildungsprogramme auf Basis von Programmbeschreibungen auf das Erfüllen bestimmter Gütekriterien zu untersuchen und daraus Aussagen über die Programmqualität abzuleiten. Hierbei mussten folgende Einschränkungen in Kauf genommen werden: zunächst ist zu erwähnen, dass Aussagen zu Programmqualitäten letztendlich nur die Voraussetzungen bzw. Rahmenbedingungen beschreiben, die für Weiterbildungsprogramme und die dort ablaufenden Lern- und Kommunikationsprozesse gelten. Zudem basieren die in dieser Arbeit erstellten Programmbeschreibungen auf dem zum Zeitpunkt der Erstellung verfügbaren Material, bei dem es sich zumeist um Beschreibungen bzw. Dokumente der Anbieter selbst handelte. Da weitere Unterlagen oftmals nicht verfügbar waren oder aber trotz Nachfrage nicht zugänglich gemacht werden konnten, können die Beschreibungen keinesfalls den Anspruch auf Vollständigkeit erheben und zudem eventuell positivistische Färbungen der Anbieter enthalten. Weiter ließen sich einige Gütekriterien nicht direkt aus den Programmbeschreibungen

erkennen. Sie wurden nur am Rande behandelt. Da außerdem die Programme zwar repräsentativ für die gesamte hochschuldidaktische Weiterbildungslandschaft in der Bundesrepublik Deutschland stehen, jedoch nicht bundesweit die diversen Entwicklungen und Ausprägungen vor Ort komplett erfassen können, sind die Aussagen zur Programmqualität primär auf die betrachteten Einrichtungen bezogen.

#### 4.5.2 Gütekriterien als Referenzpunkte für die Programmqualität hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote

Die im Rahmen dieser Arbeit zu Rate gezogenen Gütekriterien sollen im Folgenden beschrieben werden. Sie entstammen im Wesentlichen den Empfehlungen der dghd (2005), der AKKO (s. a. Kapitel 4.3) sowie den Ausführungen von Webler (2009a, S. 70 ff.). Zusätzliche Anregungen ergaben sich aus der Durchsicht weiterer Literatur und wurden mit entsprechender Herkunftsangabe in die Betrachtungen mit aufgenommen. Falls einige der Kriterien untereinander hinsichtlich ihres Betrachtungsfokus Überschneidungen aufwiesen, wurden diese unter einem entsprechenden Oberbegriff subsummiert. Insgesamt bilden die gesammelten Kriterien einen Katalog, der zwar keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, dessen Abarbeitung dennoch Rückschlüsse auf die Programmqualität hochschuldidaktischer Weiterbildungsprogramme zulässt. Die Kriterien wurden in der Arbeit zur besseren Übersicht in die drei Bereiche *Rahmenbedingungen Netzwerk*, *Rahmenbedingungen vor Ort* und *Weiterbildungsprogramm* unterteilt. Aufgrund der Tatsache, dass bereits die Kategorisierung der bundesdeutschen hochschuldidaktischen Weiterbildungslandschaft auf den von der dghd vorgesehenen Gütekriterien *zeitlicher Rahmen* (200-240 AE) und *enthaltene Zertifikat* beruht, sollen diese nicht noch einmal explizit dargestellt werden. Sie gelten stattdessen als erfüllt.

##### Rahmenbedingungen Netzwerk

Ein erster Punkt, der die Qualität hochschuldidaktischer Arbeit und damit auch die Qualität der Weiterbildung beeinflusst, sind äußere Rahmenbedingungen, denen sich eine Universität und damit auch deren hochschuldidaktische Institutionalisierung im Kontext Studium und Lehre gegenübersteht. Oftmals treten solche Rahmenbedingungen auf landespolitischer Ebene auf, z. B. in Form juristischer Vorgaben oder vorhandener Finanzierungsbereitschaft. Auch kongruente Handlungen (Webler, 2009a, S. 70) oder Signale anderer Art auf Landesebene können über einen längeren Zeitraum hinweg die Rahmenbedingungen für ein hochschuldidaktisches Weiterbildungsprogramm beeinflussen<sup>50</sup>. Sofern sich eine Hochschule bezüglich der hochschuldidaktischen Arbeit in einer regionalen oder gar landesweiten Kooperation mit anderen Hochschulen befindet<sup>51</sup>, können die Struktur- und Organisationsmerkmale sowie die Arbeitsweise dieses Netzwerks auch die Qualität des Weiterbildungsprogramms auf vielfältige Art und Weise verbessern. Dies ist wiederum determiniert durch landespolitische Vorgaben. Mit diesem Aspekt befasst sich der folgende Absatz eingehender.

---

<sup>50</sup> So sehen etwa die (Hochschul-)Leistungsbezügeverordnungen aller drei in dieser Arbeit betrachteten Bundesländer für Professoren die Gewährung finanzieller Mittel in Form von besonderen Leistungsbezügen u. A. für besondere Leistungen in der Hochschullehre vor. Jedoch sind hierfür kaum valide Erfahrungswerte verfügbar (Detmer & Preißler, 2006, S. 54). Sie können daher auch nicht weiter berücksichtigt werden.

<sup>51</sup> Da die Universität Kassel zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Arbeit nicht Teil eines hochschuldidaktischen Netzwerks war, werden die o. g. Gütekriterien für Kassel im Bereich *Rahmenbedingungen vor Ort* behandelt.

Die vorgenommene Kategorisierung hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote, die anhand der beiden Dimensionen *Zeitlicher Umfang* und *Größe des Verbunds* aufgebaut ist, macht deutlich, dass zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Arbeit etwa 60 Prozent der deutschen Hochschulen unabhängig von eigenen hochschuldidaktischen Strukturen vor Ort in unterschiedlich großen, zum Teil auch landesweiten Netzwerken kooperierten (oder dies anstrebten) und in diesem Rahmen Zugang zu einem curricularen und zertifizierbaren Weiterbildungsangebot mit einem Zeitumfang von 200-240 AE besaßen. Betrachtet man in diesem Zusammenhang die Ergebnisse weiterer Umfragen (z. B. Schmidt & Fischer, 2008), so lässt sich daraus folgern, dass sich netzwerkartige Kooperationen im Bereich hochschuldidaktischer Weiterbildung unter den gegebenen Rahmenbedingungen positiv auf die Gesamtsituation aber auch auf die Programmqualität der einzelnen Standorte auswirken. So geben Netzwerke die Chance, bisher bestehende, örtliche Strukturen im Rahmen einer Kooperation zusammenzubringen und damit die Vorteile einer breiteren Wissensgrundlage, vermehrter Personalressourcen und u. U. auch größerer finanzieller Sicherheit nutzbar zu machen. Für den Fall, dass vorher keinerlei oder lediglich einzeln wählbare Weiterbildungsworkshops angeboten wurden, bedeutet schon alleine der Zugang zu curricularen Angeboten nicht nur eine enorme qualitative, sondern auch quantitative Steigerung des „Angebots“.

Weiter wird durch den Eintritt in oder die Gründung eines Netzwerks der Erfahrungsaustausch zwischen Anbietern einerseits, andererseits zwischen Teilnehmern unterschiedlicher Fächer- und im Einzelfall auch Hochschulgruppen gefördert. Auch berücksichtigt gerade das Betreiben von curricular angelegter, hochschuldidaktischer Weiterbildung im Verbund die persönliche Mobilität und Flexibilität der Zielgruppen. Trotz einiger bestehender Nachteile, wie etwa einem oftmals erhöhten Kommunikations- und Koordinationsaufwand innerhalb des Netzwerks, einer tendenziell steigenden Bürokratie sowie abnehmender Flexibilität, z. B. bei der Festlegung der Kurse vor Ort, lässt sich doch folgern, dass das Betreiben von Hochschuldidaktik im Verbund in vielerlei Hinsicht zur hochschuldidaktischen Programmqualität beitragen kann.

Wildt (2005a, S. 101 ff.) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass „eine Qualitätssicherung der hochschuldidaktischen Dienstleistung mittelfristig nur durch ihre Einbettung in eine umfassende Konzeption der Hochschuldidaktik als Wissenschaftsgebiet“ (ebd., S. 101) erreicht werden kann. Bezogen auf Netzwerke bedeutet dies, dass nicht primär die Größe des Netzwerks zur Programmqualität beiträgt, sondern der Grad, in dem die hochschuldidaktische Dienstleistung an den hochschuldidaktischen Institutionalisierungen vor Ort wissenschaftlich fundiert stattfindet und in der Konzeption des Netzwerks unterstützt und gefördert wird. Für die Bundesrepublik sind wissenschaftliche Zentren für fundierte, hochschuldidaktische Arbeit bisher nur an zwei Hochschulstandorten zu finden, ein Aufwärtstrend ist nicht zu erkennen (Battaglia, 2010). Gerade deshalb macht der Versuch Sinn, über das Knüpfen von Netzwerken und den damit verbundenen Folgen zumindest einen Schritt in die Richtung wissenschaftlicher Fundierung zu gehen.

Außerdem hängt die Reichweite hochschuldidaktischer Weiterbildungsarbeit entscheidend davon ab, inwieweit die hochschuldidaktische Arbeit im Sinne eines *change agent* vor Ort über reine PE-Maßnahmen hinaus auch zur Veränderung der Rahmenbedingungen von Studium und Lehre durch entsprechende Programm- oder Organisationsentwicklungsprozesse beitragen kann (Wildt, 2005a). Dieser Aspekt kann auch bei den *Rahmenbedingungen vor Ort* zum Tragen kommen, soll aber im Rahmen der Diskussion der Programmqualität nur gestreift werden.



### **Rahmenbedingungen vor Ort**

Weiter lassen sich auf der Ebene der Hochschule Merkmale beobachten, deren Ausprägungsgrad sich als Maß für die Programmqualität eignet. Dabei kann es vorkommen, dass der Ausprägungsgrad einiger Merkmale (zum Teil) durch die Rahmenbedingungen des Netzwerks bzw. der Zugehörigkeit zu einem Netzwerk bedingt ist (s. o.). Grundsätzlich muss der Frage nachgegangen werden, wie die hochschuldidaktische Einrichtung innerhalb der Organisation Hochschule institutionalisiert ist, da dies bereits einige Rückschlüsse auf die Programmqualität zulässt. Handelt es sich um einen einzelnen Referenten oder um eine zentrale Stabsstelle der Verwaltung? Ist sie an einen bestimmten Fachbereich angeschlossen oder handelt es sich gar um eine zentrale wissenschaftliche Einrichtung? Hieraus ergeben sich weitreichende Folgen, u. a. auch für die Programmqualität. So lassen sich etwa in einer personell schwach ausgestatteten Einrichtung i. d. R. keinerlei hochschuldidaktische Forschungsprojekte umsetzen, ebenso wenig wie in einer innerhalb der Verwaltung zu findenden Stelle. Eine an einen Fachbereich angeschlossene Einrichtung könnte dies eher leisten, Vorteile liegen zudem in ihrer Fachnähe sowie in einer weitgehenden Zielautonomie. Andererseits fehlt der Anschluss an die Hochschulverwaltung sowie z. B. eine personelle Planungssicherheit. Ein starker Forschungsbezug ist ebenfalls die Stärke eines HDZ. Jedoch fehlt diesem zum einen die Fachnähe, zum anderen die Nähe zur akademischen Leitungsebene. Deutlich wird auch, dass die Art der Institutionalisierung den Grad beeinflussen kann, mit dem hochschuldidaktische Weiterbildungsarbeit neben der individuellen Kompetenzerweiterung auch an den Rahmenbedingungen ansetzen, also z. B. auch die Programm- und Hochschulebene direkt oder aber mittelbar über die Teilnehmer entwickeln kann. Weitere Merkmale sind z. B. die universitäre Bereitschaft, monetäre sowie personelle Ausstattung der Einrichtungen (mit) zu finanzieren. Auch hieraus lassen sich bereits Aussagen über die Programmqualität ableiten. Weitere Fragen wie etwa nach den grundsätzlichen Zielen, die von der Hochschule mit dem Betreiben der Weiterbildungseinrichtungen verfolgt werden, können ebenfalls ergiebig sein: Soll das Zertifikatsprogramm bei den Teilnehmern lediglich der zusammenhangslosen Verbesserung bzw. Erweiterung einzelner Kompetenzen dienen oder wird es in den Kontext einer ganzheitlich verstandenen Professionalisierung von Lehrpersonen gestellt? Inwieweit ist die semesterweise Auswahl der Themen an Wünschen der Zielgruppe orientiert?

### **Weiterbildungsprogramm**

Eine weitere Gruppe von Qualitätsmerkmalen bezieht sich direkt auf das Weiterbildungsprogramm, hierbei in allererster Linie auf Struktur und Inhalte des Programms sowie dessen Bezugsrahmen. Sie sind den Formulierungen von AKKO sowie den dghd-Leitlinien zu entnehmen, die bereits in Kapitel 4.3 ausführlich beschrieben wurden. Sie sollen an dieser Stelle nicht wiederholt, sondern um einige weitere ergänzt werden. So stellen z. B. Gruppengrößen der einzelnen Veranstaltungen und die Art und Weise einer Feststellung der Lernergebnisqualität Kriterien dar, die für die Qualität eines Weiterbildungsprogramms sprechen können. Auch die Qualifikation der sowie die Auswahl von Dozenten können qualitative Unterschiede bewirken. Ebenfalls für die Qualität eines Programms sprechen die angelegte Durchlaufzeit, die Teilzertifizierung einzelner Module für die Teilnehmer sowie die Flexibilität hinsichtlich der Anerkennung anderswo erbrachter Leistungen.

## 4.6 Betrachtung ausgewählter hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote im Kontext ihrer Programmqualität

### 4.6.1 Zertifikat „Lehr-Lernkompetenzen Universität Kassel“

#### Charakterisierung der Rahmenbedingungen

Die nun folgenden Ausführungen beschreiben die hochschuldidaktische Einrichtung an der Universität Kassel sowie das von ihr angebotene Weiterbildungsprogramm. Die Betrachtungen basieren auf dem Internetauftritt der hochschuldidaktischen Einrichtung vor Ort<sup>52</sup> sowie der dort verfügbaren Daten, insbesondere dem Programmflyer. Als Antwort auf telefonische und Anfrage per eMail erhielt der Autor aus Kassel einige zusätzliche Informationen. Diese sind, soweit gewinnbringend, mit in die Beschreibung eingeflossen.

Maßgebend für Art und Weise der Aufgabenwahrnehmung an Hochschulen eines Bundeslandes ist u. a. dessen Gesetzgebung. Das Hessische Hochschulgesetz<sup>53</sup> (HHG) formuliert als Ziele von Studium und Lehre an Universitäten die Vermittlung von „entsprechenden fachlichen Kenntnisse[n] und Methoden“ (§ 13 HHG) sowie die Vorbereitung „auf ein berufliches Tätigkeitsfeld“ (ebd.). Hierbei hat die Hochschule die Lehre zu evaluieren und Tätigkeitsberichte beim entsprechenden Ministerium vorzulegen (§ 12, Abs. 1 + 4 HHG). Zu den Aufgaben von Professoren im Bereich Studium und Lehre gehören u. a. die Nachwuchsförderung (§ 61 Abs. 1 Nr. 2 HHG), die Lehre (ebd., Nr. 3) und die Abnahme von Prüfungen (ebd., Nr. 7). Art bzw. Umfang der hierfür laut Gesetz vorgesehenen Qualifizierung sind nicht näher geregelt. So wird der Nachweis einer pädagogischen Eignung bei der Berufung von Professoren „durch selbständige Lehre nachgewiesen, deren Qualität durch Evaluierung oder auf andere Weise festgestellt ist“ (§ 62 Abs. 2 Nr. 2 HHG). Juniorprofessoren müssen ebenfalls eine pädagogische Eignung vorweisen. Jedoch macht das HHG die Verlängerung des Arbeitsverhältnisses um die vorgeschriebenen drei Jahre von der Weiterqualifikation in Forschung und Lehre abhängig (§ 62 Abs. 4 HHG). Wissenschaftliche Mitarbeiter müssen bei ihrer Einstellung keine pädagogische Eignung vorweisen, jedoch soll ihnen während ihrer Anstellung „Gelegenheit [...] zu hochschuldidaktischer Qualifizierung gegeben werden“ (§ 65 Abs. 1 HHG).

#### Beschreibung der institutionellen Basis vor Ort

An der Universität Kassel sind diese Gelegenheiten seit 2007 im Angebot des zentralen *Serviceecenter Lehre* (SCL) zu finden. Das SCL versteht sich als einer der Bausteine im Konzept der Universität Kassel, eine nachhaltige QS und -verbesserung in Studium und Lehre sowie deren Rahmenbedingungen herbeizuführen. Hierbei wird die Einrichtung nach eigenen Angaben aus Mitteln der Universität Kassel finanziert. Am SCL setzt man hierfür mit seinen Aktivitäten vor allem an der Gruppe der Lehrenden, aber auch an den institutionellen Rahmenbedingungen und den Studierenden der Universität Kassel an. So gehören zu den Hauptaufgaben der Einrichtung zum einen die Unterstützung der Lehrenden bei Fragen der Mediennutzung für die Lehre sowie die Konzeption von eLearning-Angeboten. Dazu kommen punktuelle Coaching- und Weiterbildungsangebote für Professoren. Zudem unterstützt das SCL diverse Fachberei-

<sup>52</sup>S. a. <http://cms.uni-kassel.de/unicms/index.php?id=5755> (aufgerufen am 23.07.2010).

<sup>53</sup>S. a. [http://www.hlb.de/fileadmin/hlb\\_GlobalDatapool/downloads/hochschulgesetze/HHG.pdf](http://www.hlb.de/fileadmin/hlb_GlobalDatapool/downloads/hochschulgesetze/HHG.pdf) (aufgerufen am 23.07.2010).

che bei der Implementierung und QS von Tutorienprogrammen. Ein weiterer, zentraler Aufgabenbereich ist die Bereitstellung eines hochschuldidaktischen "in-house" Weiterbildungsprogramms sowie entsprechender Beratungs- und Coachingdienstleistungen (vgl. Universität Kassel, 2009). Das Absolvieren des Curriculums ist i. A. freiwillig, interessant ist jedoch die Kopplung mit Neuberufungen: so wird das Durchlaufen einer gewissen Anzahl hochschuldidaktischer Weiterbildungsveranstaltungen für Neuberufene zur Wahlpflicht (ebd., S. 4). Weiter sind an der Universität Kassel im Jahr 2009 für die darauf folgenden zwei Jahre monetäre Anreize geschaffen worden, um Professionalisierung und Innovationen im Bereich der Lehre weiter zu stimulieren. Diese Anreize sind in Form von drei, jährlich mit insgesamt 360.000,- Euro geförderten Wettbewerben in den Themenbereichen Lehrinnovation, eLearning und Studierendenheterogenität geschaffen worden<sup>54</sup>. Dem SCL kommen hierbei neben administrativen Aufgaben auch die Unterstützung und Beratung der Antragsteller zu (ebd., S. 9).

Am SCL ist der Großteil der sieben wissenschaftlichen Mitarbeiter augenscheinlich in den Themenfeldern eLearning und Medien tätig, einige übernehmen aber auch Aufgaben im Bereich der hochschuldidaktischen Weiterbildung. Weitere Mitarbeiter unterstützen organisatorisch den Bereich Medieneinsatz. Eine Reihe von studentischen Hilfskräften leistet am SCL unterstützende Arbeit bei der Koordination und der Organisation der Angebote. Insgesamt sind die Arbeitsweisen größtenteils als Beratungs- und Dienstleistungen einzustufen. Das SCL erhält bei seiner Arbeit beratende Unterstützung von einem wissenschaftlichen Beirat. Er besteht aus dem Vizepräsidenten für Studium und Lehre der Universität Kassel sowie vier Professoren, zwei wissenschaftlichen Mitarbeitern und einem Studierendenvertreter. Weiter zugehörig sind der Leiter der Abteilung Studium und Lehre sowie der Hochschulentwicklungsplaner der Universität Kassel.

### **Weiterbildungsprogramm „LLUKAS“**

Seit dem Sommersemester 2008 wird das zertifizierbare, hochschuldidaktische Weiterbildungsprogramm „Lehr-Lernkompetenzen Universität Kassel“ (LLUKAS) am SCL angeboten. Zielgruppe ist insbesondere der wissenschaftliche Nachwuchs, aber auch Neuberufene der Universität. Das Curriculum umfasst insgesamt 220 AE, die sich auf drei Module mit 80, 80 und 60 AE verteilen. Damit geht der zeitliche Gesamtumfang etwas über die Mindestanforderungen der dghd hinaus. Angelegt ist das Programm für einen Durchlauf in zwei bis vier, maximal jedoch fünf Jahren. Das Curriculum deckt insgesamt die folgenden sechs Themenbereiche ab: *Lehren und Lernen*, *Studierende beraten*, *Prüfen und Bewerten*, *Evaluieren*, *Innovationen entwickeln* und *Schlüsselkompetenzen für Lehrende*. Dem siebten Themengebiet *Reflexion und Transfer* soll in den Einzelveranstaltungen über entsprechende Aufgabenstellungen und Lernumgebungen gerecht werden. Bezüglich der Anmeldung gibt es keine Vorgaben: so können entweder vorab einzelne Kurse besucht werden oder es kann gleich eine Anmeldung für das ganze Programm erfolgen.

Im Basismodul (80 AE) stehen 24 AE zur freien Verfügung. Sie können mit einer beliebigen Kombination von Wahlveranstaltungen der ersten vier o. g. Themenbereiche gefüllt werden. Den Kern des Basismoduls stellt der Pflichtworkshop *Grundlagen des Lehrens und Lernens an Hochschulen* mit einem Gesamtumfang von 40 AE dar. Ziel ist das Erarbeiten von hochschuldidaktischem Grundlagenwissen. Dies wird durch Dozentenvorträge oder Gruppenarbeiten gewährleistet. Integriert in den Workshop sind die Planung, das Durchführen eigener, kollegial hospitierter Lehreinheiten sowie de-

---

<sup>54</sup>S. a. <http://cms.uni-kassel.de/unicms/index.php?id=21398&L=1> (aufgerufen am 23.07.2010).

ren Reflexion unter den Gesichtspunkten Medienvielfalt und Studierendenaktivierung. Hierfür sind zusätzlich acht AE vorgesehen. Thematisch legt der Kernworkshop einen weiteren Schwerpunkt auf das eLearning. Im Basismodul ist das Erstellen eines Lehrportfolioentwurfs (acht AE) zur Dokumentation des eigenen Lernprozesses bzw. Reflexion der eigenen Lehre vorgesehen.

Ebenfalls einen Gesamtumfang von 80 AE weist das Erweiterungsmodul auf. Dieser zweite Abschnitt dient der Erweiterung bzw. Vertiefung der im Basismodul erlangten Kenntnisse und Kompetenzen. Außer einem vorgesehenen Lehrexperiment (acht AE), welches als Modulabschluss gedacht ist, sind auch hier die gewählten Veranstaltungen im Gesamtumfang von 72 AE generell frei wählbar. Jedoch gilt es zu beachten, dass LLUKAS einige Pflichtveranstaltungen vorsieht, deren Besuch bis zum Ende des Erweiterungsmoduls erfolgt sein muss. Entsprechend sind – sofern noch nicht im ersten Modul besucht – im zweiten Modul zunächst die Pflichtkurse nachzuholen, die allesamt den ersten vier Themengebieten entstammen.

Im Vertiefungsmodul soll die eigene Lehre weiter profiliert bzw. professionalisiert werden. Das zweite ausgegebene Ziel ist, das bewusste didaktische Denken und Handeln der Teilnehmer zu fördern. Hierfür stehen weitere 60 AE zur Verfügung. Es können entweder noch nicht besuchte Veranstaltungen aus den ersten vier Themenbereichen durchlaufen werden oder aber Workshops aus den Bereichen *Schlüsselkompetenzen* sowie (*fachspezifische*) *Innovationen*, welche nur im dritten Modul offen stehen. Das Modul wird durch das Erstellen eines Lehrportfolios (acht AE) abgeschlossen.

Zu den organisatorischen Rahmenbedingungen ist zu sagen, dass die Kurse i. d. R. für zwölf Teilnehmer konzipiert sind. Die Kurslängen der Workshops bewegen sich zwischen einem halben und drei Tagen. Die Kurse finden alle in den Räumlichkeiten des SCL statt. Teilweise sind in den Veranstaltungen auch Onlinephasen vorgesehen, wobei für den Autor nicht genau erkennbar war, inwiefern diese bei den Teilnehmern zur Kompetenzerweiterung beigetragen sollen. Die Teilnahme an den Workshops wird bescheinigt, der Abschluss der drei Module jeweils zertifiziert. Das Abschlusszertifikat wird ausgestellt, wenn insgesamt 220 AE an Weiterbildungsveranstaltungen über drei Module vorliegen. Hierbei sind durch das SCL auch Anrechnungen von anderen hochschuldidaktischen Leistungen sowie Leistungen im Rahmen der Tutorenqualifizierung oder externen Anbietern geregelt. Es ist geplant, das Programm auch für umliegenden Universitäten zu öffnen (Universität Kassel, 2009). Eine Übersicht über anstehende Veranstaltungen sowie die Anmeldung erfolgt über die Internetseiten des SCL. Die Kosten sind pauschal mit 30,- Euro je acht AE für Lehrpersonen der Universität Kassel<sup>55</sup> und höheren Gebühren für externe Teilnehmer angegeben.

### **Aussagen zur Programmqualität**

Aus den oben umrissenen juristischen Rahmenbedingungen ist zu erkennen, dass der Weg einer Verbesserung der Qualität der Lehre über eine systematische Qualifizierung der Lehrpersonen vom Gesetzgeber noch nicht explizit gefordert wird. Insbesondere bei Berufungen kann die pädagogische Eignung punktuell über Evaluationsergebnisse nachgewiesen werden<sup>56</sup>. Diesem Umstand tritt man in Kassel mit der Regelung entgegen, dass neu Berufene zur Belegung von bestimmten Weiterbildungsangeboten

---

<sup>55</sup>Laut SCL bestehen mit fast allen Fachbereichen der Universität Kassel Vereinbarungen über die (Teil)Übernahme der anfallenden Weiterbildungskosten.

<sup>56</sup>Das Problem bei Evaluationen in diesem Zusammenhang ist, dass die Teilnehmer (meist Studenten) „gute Lehre“ auf Basis ihrer subjektiven Studienerfahrungen und nicht ausgehend von wissenschaftlich gesicherten Kriterien guter Lehre identifizieren.

verpflichtet sind. Inwieweit die jüngst in Kassel geschaffenen, finanziellen Anreize tatsächlich im Zusammenhang mit der Qualität des Weiterbildungszertifikats stehen, war nicht ersichtlich.

Da sich SCL und LLUKAS-Programm beide noch in ihrer Anfangsphase befinden, ist anzunehmen, dass die Absolventenzahlen des LLUKAS-Programms sich noch im zweistelligen Bereich befinden. Daraus kann gefolgert werden, dass in Zukunft – z. B. abgeleitet aus Erfahrungslernen sowie Teilnehmerevaluationen – Abläufe und Strukturen am SCL auf der einen Seite, die Ausrichtung und Organisation von LLUKAS auf der anderen Seite auf die am Standort Kassel vorliegenden Bedingungen hin verändert werden. Aufgrund der starken Schwerpunktsetzung des SCL im Bereich Medieneinsatz / eLearning kommt diesem am SCL wie auch thematisch im Weiterbildungsprogramm selbst ein starkes Gewicht zu. Dies kann dazu führen, dass andere thematische Schwerpunkte in den Hintergrund geraten. Weiter wurde nach Durchsicht des Veranstaltungskalenders ersichtlich, dass bei der Durchführung der Pflichtveranstaltungen des Programms mindestens ein Dozent dem SCL entstammte. Dies kann einerseits als positiv gewertet werden, da damit Hintergrundwissen über die lokalen Bedingungen in Kassel auf Seiten der Dozenten vorhanden ist. Auf der anderen Seite besteht die Möglichkeit, dass auch in Kernveranstaltungen implizit auf eLearning abgehoben wird. Ein Teil der Workshops des Wahlbereichs von LLUKAS wird von externen Dozenten gehalten. Positiv anzumerken ist, dass über die Dienstleistungs- und Beratungsfunktion hinaus hochschuldidaktische Aktivitäten des SCL mit Fachbereichen sichtbar waren. Insbesondere die systematische Tutorenqualifizierung<sup>57</sup> sowie die speziell für Professoren konzipierten Angebote sind hier zu nennen. Die Teilnahme ist teilweise auf LLUKAS anrechenbar.

Das Programm<sup>58</sup> deckt augenscheinlich die Themen *Lehren und Lernen*, *Beratung* und *Prüfen* durch Pflichtveranstaltungen ab. Für die übrigen beiden Gebiete *Evaluation* und *Innovationen* stehen insgesamt acht AE bzw. einige, nicht näher erläuterte, fachspezifische Workshops bereit. Damit ist die Behandlung von mindestens drei dghd-Themengebieten im Sinne der dghd gegeben. Auffällig breit werden Veranstaltungen zur Mediennutzung angeboten. Angebote zur Genderperspektive sucht man dagegen vergeblich. Diese scheinen wenn, dann implizit thematisiert zu sein. Aus den einsehbaren Veranstaltungen lässt sich erkennen, dass in der Ausgestaltung des Programms i. d. R. eine Kombination von mehreren Weiterbildungsformaten vorliegt, wobei Beratungen augenscheinlich nur auf Anfrage angeboten werden. Sinnvoll erscheint die Integration des Lehrportfolios sowohl im ersten als auch im dritten Modul.

Die Konzeption der ersten zwei Module, aber auch das breite Angebot an Veranstaltungen zu Schlüsselkompetenzen machen es prinzipiell möglich, bis auf die Einführungsveranstaltung alle Pflichtveranstaltungen erst im zweiten Modul zu wählen. Damit sind Kurskombinationen denkbar, die nur noch bedingt der von der dghd vorgesehenen, inhaltlichen Anordnung entsprechen<sup>59</sup>. Diese Flexibilität kann als Folge der Teilnehmerorientierung, aber auch als mangelnde Programmqualität ausgelegt werden.

---

<sup>57</sup>Hierbei ist es die Aufgabe des SCL, pro Fachbereich mindestens zwei wissenschaftliche Mitarbeiter zur Tutorenausbildung zu qualifizieren. S. a. [http://cms.uni-kassel.de/unicms/fileadmin/groups/w\\_430000/TA/Veroeffentlichter\\_Tutorenbericht.pdf](http://cms.uni-kassel.de/unicms/fileadmin/groups/w_430000/TA/Veroeffentlichter_Tutorenbericht.pdf) (aufgerufen am 23.07.2010).

<sup>58</sup>Ein „virtueller Programmplaner“ war zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Arbeit auf den Internetseiten des SCL verfügbar und diente den Ausführungen dieses Abschnitts. Im Zuge einiger kleinerer Programmänderungen stand laut SCL auch dessen Aktualisierung gegen Mitte Juli 2010 bevor.

<sup>59</sup>So ist es möglich, im Basismodul weniger als die geforderten 60 AE zum Thema *Lehren und Lernen* zu belegen. Weiter kann mit einer einseitigen Belegung von Kursen des Gebiets *Schlüsselkompetenzen* im dritten Modul die vorgesehene Vertiefung umgangen werden.

## 4.6.2 Zertifikat „Kompetenz für professionelle Hochschullehre“ des regionalen Verbunds *Hochschuldidaktik Mittelhessen*

### Charakterisierung des regionalen Verbunds

Ausführungen zum Netzwerk, zum Standort Gießen sowie zum hochschuldidaktischen Zertifikat sind ausschließlich auf Basis der zur Verfügung stehenden Informationen auf den Internetseiten<sup>60</sup> bzw. der dort liegenden Dokumente entstanden. Auf telefonische und elektronische Anfrage per eMail wurde dem Autor mitgeteilt, dass keine weiteren Informationen zur Verfügung stünden. Jedoch wurden einige Fragen per eMail erläutert, die Antworten sind eingeflossen.

Die drei mittelhessischen Hochschulen<sup>61</sup> in Gießen und Marburg bekundeten bereits 2005 ein starkes Interesse an der Interessenbündelung in Form einer regionalen Kooperation, um die Zusammenarbeit der an Lehre Beteiligten sowie deren systematische Qualifizierung für diesen Bereich zu sichern. Wie bereits für Kassel ausgeführt, so gelten auch für die Universitäten Gießen und Marburg die Formulierungen des HHG insbesondere zur Lehrkompetenz von Hochschullehrenden entsprechend. Initiiert von der Universität Marburg unterzeichneten die drei Hochschulen als Ausgangspunkt der Kooperation eine Rahmenvereinbarung, in der auch der Hochschuldidaktik ein großer Wert beigemessen wurde. Der im Jahre 2007 im Rahmen des Studienstrukturprogramms an das Hessische Ministerium für Wissenschaft und Kunst gerichtete Gründungsantrag war Startschuss für den Verbund *Hochschuldidaktisches Netzwerk Mittelhessen* (HDM) und sicherte gleichzeitig dessen Anlauffinanzierung. Zunächst angelegt auf zwei Jahre konnte die Laufzeit im Juli 2009 um drei weitere Jahre verlängert werden<sup>62</sup>.

Weitere Zielstellungen des Netzwerks sind neben der o. g. Qualifizierung von Lehrpersonen auch das Erzielen von Kosten- und Organisationseffizienz sowie der regionale Austausch zwischen Lehrpersonen über Themen der Lehre. Drittens erhofft man sich durch den Miteinbezug der Fachhochschule Gießen-Friedberg, die ihrerseits in ein weiteres Netzwerk eingebunden ist, zusätzliche Verbundeffekte zugänglich zu machen. Eine Öffnung des Netzwerks für Interessenten inner- und auch außerhalb Hessens ist angedacht, ebenso eine Akkreditierung des Programms durch die AKKO. An jeder der drei Mitgliedshochschulen sitzt ein Mitarbeiter des Netzwerks als Ansprechpartner und lokaler Koordinator des Weiterbildungsprogramms. Diese drei Mitarbeiter bilden die so genannte Lenkungsgruppe des Netzwerks, die Vizepräsidenten der drei Mitgliedshochschulen bilden zusammen eine Aufsicht.

### Beschreibung der institutionellen Basis an der Justus-Liebig-Universität Gießen

Noch bis zum Jahre 2008 wurden an der Justus-Liebig-Universität Gießen (im folgenden: Universität Gießen) vereinzelte hochschuldidaktische Weiterbildungsveranstaltungen vom *Zentrum für Lehrerbildung – Referat für Schulpraktische Studien* angeboten. Seit Beginn des Jahres 2009 existiert nun – zunächst zeitlich befristet auf drei Jahre – das *Zentrum für fremdsprachliche und berufsfeldorientierte Kompetenzen* (ZfbK). Es ist konzipiert als eine zentrale wissenschaftliche Einrichtung. Als solche übernimmt es Aufgaben der „Erschließung berufsfeldorientierter überfachlicher Lehrangebote sowie deren wissenschaftliche Konzeption, Administration und Durchführung

<sup>60</sup>S. a. <http://www.hd-mittelhessen.de>, <http://www.uni-giessen.de/cms/fbz/zentren/zfbk/didaktik> (beide aufgerufen am 23.07.2010).

<sup>61</sup>Philipps-Universität Marburg, Justus-Liebig-Universität Gießen, Fachhochschule Gießen-Friedberg.

<sup>62</sup>Quelle: <http://www.hd-mittelhessen.de/uniform.jpg> (aufgerufen am 23.07.2010).

sowie deren Weiterentwicklung und Evaluation“ (Satzung des ZfbK<sup>63</sup>, 2009, S. 1). Die Leitung obliegt dem Inhaber der Professur für Angewandte Linguistik, dieser hat dem Präsidium der Universität Gießen jährlich einen Rechenschaftsbericht über die Arbeit des ZfbK vorzulegen. Das ZfbK ist untergliedert in die beiden Ressorts *Fremdsprachen und interkulturelle Kompetenzen* und *Berufsfeldbezogene Schlüsselkompetenzen*. In zweitem befindet sich auch die Abteilung *Hochschuldidaktik*. Eine Qualitätskommission, bestehend aus einem Mitglied des Präsidiums und je vier Studiendekanen, Vertretern der am Lehrangebot beteiligten Personen und Studierenden ist mit der Aufgabe betraut, die Zentrumsleitung „bei der inhaltlichen Konzeption und Ausrichtung der Aktivitäten des Zentrums“ zu unterstützen (ebd., § 4). Die gesamte Einrichtung finanziert sich aus den zugewiesenen Mitteln der Universität Gießen. Nach Ablauf der drei Jahre ist eine Evaluation durch zwei externe Gutachter vorgesehen, an deren Ergebnis der Fortbestand des ZfbK festgemacht wird.

Die Abteilung Hochschuldidaktik ist mit einer Stelle sowie einer studentischen Hilfskraft ausgestattet. Es ist anzunehmen, dass beide Stellen – wie auch das ZfbK selbst – zeitlich befristet angelegt sind. Schon alleine deshalb ist davon auszugehen, dass die hochschuldidaktische Institutionalisierung in Gießen als reine Serviceeinrichtung aufgefasst wird, in deren Aufgabenfeld im Rahmen des Weiterbildungsprogramms neben der Beratung hauptsächlich koordinative und organisatorische Tätigkeiten fallen. Auf den Internetseiten des ZfbK war für den Autor nicht zu erkennen, ob es neben der im Rahmen des Netzwerks angebotenen curricularen Weiterbildung in Gießen irgendeine weitere Form von hochschuldidaktischen Angeboten gibt. Die Weiterbildungsveranstaltungen werden größtenteils von externen Dozenten gehalten, die teilweise von Universitäten außerhalb des Netzwerks stammen, teilweise freiberuflich tätig sind.

### **Weiterbildungsprogramm „Kompetenz für professionelle Hochschullehre“**

Das hochschuldidaktische Zertifikat des HDM liegt mit insgesamt 200 AE im Rahmen der zeitlichen dghd-Empfehlungen. Angelegt ist das berufsbegleitende Durchlaufen auf zwei bis drei Jahre und richtet sich an Lehrpersonen der drei Mitgliedshochschulen. Das Curriculum enthält die Themenfelder *Lehren und Lernen*, *Prüfen und Beraten*, *Evaluation*, *Medienkompetenz*, *Interkulturelle Kompetenz*, *Innovation*, *Chancengleichheit und Konfliktmanagement* und *Reflexivität*. Der Bereich *Fachspezifische Didaktik* ist dazu gedacht, zusammen mit interessierten Teilnehmern „lokale Initiativen zur fachspezifischen Didaktik anzuregen und [...] einen standortübergreifenden Austausch“ (Programmheft des HDM, 2010, S. 4) zu initialisieren.

Die 200 AE verteilen sich auf Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlveranstaltungen. Zum Pflichtblock mit insgesamt 80 AE gehören die ersten vier Themenfelder, wobei für erstes 32-40 AE, für die anderen drei jeweils 12-16 AE vorgesehen sind. Die Teilnehmenden besitzen einige Freiheiten bezüglich der Kurswahl. So kann etwa für das Thema *Lehren und Lernen* im Sommersemester 2010 entweder eine semesterbegleitende Fortbildung im Umfang von insgesamt 34 AE besucht werden. Alternativ stehen mehrere kürzere Workshops mit acht bzw. 16 AE zur Verfügung, in denen vor allem Stimmbildung und aktivierende Lehrmethoden thematisiert werden. Im Bereich der Wahlpflichtveranstaltungen sind insgesamt fünf der acht Themenfelder abzudecken. In zusammen 80 AE bestehen erneut einige Freiheiten in der Kurswahl. So können einerseits die bereits abgedeckten Themen – soweit noch einschlägige unbelegte Kurse zur Verfügung stehen – weiter vertieft werden. Andererseits können auch Veranstal-

---

<sup>63</sup>Quelle: [http://fss.plone.uni-giessen.de/fss/mug/2/pdf/2\\_31\\_02\\_6.pdf/file/2\\_31\\_02\\_6.pdf](http://fss.plone.uni-giessen.de/fss/mug/2/pdf/2_31_02_6.pdf/file/2_31_02_6.pdf) (aufgerufen am 23.07.2010).

tungen noch nicht behandelte Bereiche besucht werden. Die Dauer der Workshops ist hier fast ausschließlich mit 16 AE angesetzt. Für den Wahlbereich sind 40 AE vorgesehen, in denen eine individuelle Schwerpunktsetzung erfolgt. Hier waren für den Autor keine genaueren Regelungen zu erkennen.

Die einzelnen Veranstaltungen des Weiterbildungsprogramms finden fast ausschließlich an einer der drei Mitgliedshochschulen statt, die Teilnahme wird bescheinigt. Anmeldungen für einzelne Kurse erfolgen über die Internetseiten des Netzwerks. Pro Workshoptag werden 25,- Euro an Teilnahmegebühren entrichtet, Angehörige anderer Hochschulen bezahlen mehr. Laut Internetauftritt des ZfbK ist eine Anmeldung für das Zertifikatsprogramm nicht nötig. Besteht diese Absicht, wird empfohlen, ein Beratungsgespräch mit einem Mitarbeiter des HDM zu vereinbaren. Extern erlangte hochschuldidaktische Vorkenntnisse lassen sich auf das Zertifikat anrechnen.

### Aussagen zur Programmqualität

In Mittelhessen und auch in Gießen befindet sich die hochschuldidaktische Netzwerkarbeit noch am Anfang, dazu noch zeitlich befristet. Aus hochschuldidaktischer Sicht positiv ist, dass die Vorteile der Kooperation offensichtlich erkannt und durch die Vertragsverlängerung für weitere drei Jahre – auch finanziell – unterstützt werden. Jedoch kann die zeitliche Befristung hochschuldidaktischer Arbeit auch dahingehend interpretiert werden, dass die Kooperationspartner der systematischen und professionell ablaufenden, hochschuldidaktischen Qualifizierung des Lehrkörpers nicht die Wichtigkeit beimessen (können), die es für eine langfristige Verbesserung der Lehr- und damit Lernqualität benötigt. Ein weiterer Hinweis darauf ist auch die Ausstattung des Netzwerks, dessen personell dünn besetzte Lenkungsgruppe nur in Form eines Beirats erweitert wird. Hierdurch ist eine ganzheitliche Erfüllung komplexer hochschuldidaktischer Tätigkeiten vor Ort kaum gegeben, ebenso wenig wie deren wissenschaftliche Fundierung. Inwieweit die nach eigenen Aussagen intendierte fächerübergreifende Kommunikation und Kooperation stattfindet und über PE hinaus Früchte trägt, bleibt dem Engagement der Teilnehmer überlassen. Prinzipiell bedeutet das Zertifikatsprogramm für die beiden Universitäten eine quantitative wie qualitative Steigerung der hochschuldidaktischen Angebote<sup>64</sup>. Wie auch in Kassel ist davon auszugehen, dass das Programm im Laufe seiner Entwicklungszeit einige Verbesserungen erfahren wird, die sich auch in dessen Qualität niederschlagen werden.

Geht es nach personellen Ressourcen, so wird am ZfbK in Gießen ein eindeutiger Fokus auf den Erwerb sprachlicher Kompetenz gelegt. Über 20 Lehrbeauftragte für verschiedenste Sprachen arbeiten im Ressort *Fremdsprachen und interkulturelle Kompetenzen*, gegenüber insgesamt zwei Mitarbeitern zuzüglich einer studentischen Hilfskraft im gesamten zweiten Ressort<sup>65</sup>. Offen bleibt damit die Frage, inwieweit ein derartig ausgestatteter Bereich im Rahmen der formulierten Ziele des Netzwerks Aufgabenstellungen sachgerecht wahrnehmen kann. Eine hochschuldidaktische Stelle wie in Gießen bietet durch ihre Nähe zur Verwaltung und ein prinzipiell weites Themenspektrum (Schmidt, 2009) zwar gute Voraussetzungen für ein erweitertes Verständnis von Lehrkompetenz. Andererseits ist diese Institutionalisierungsform – gerade mit einer Personalausstattung wie in Gießen – nach Webler (2000, S. 46 ff.) insbesondere für Beratungsdienstleistungen und die Moderation eigener Veranstaltungen suboptimal.

---

<sup>64</sup>Die Fachhochschule Gießen-Friedberg konnte als Mitglied eines anderen Netzwerks schon vor der Kooperation auf hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote zugreifen.

<sup>65</sup>Auf den Internetseiten des ZfbK waren für den Bereich *Career Centre* keine Angaben zu finden, der Bereich *Alumni Service* befindet sich im Aufbau (aufgerufen am 23.07.2010).



Die Weiterbildungsarbeit des HDM ist nach eigenen Aussagen orientiert an den dghd-Standards, aber auch an lokalen „Ansprüchen und Anforderungen“<sup>66</sup>. Das Programm an sich folgt mit seinem Aufbau in Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlbereiche einem Curriculum und ermöglicht eine Abdeckung der Kernthemen im Sinne der dghd. Auch die anderen Themen können in eigenen Workshops aufgegriffen werden. Das Programm als solches ist jedoch nicht strikt modular, da eine Zwischenbescheinigung der einzelnen Module nicht vorgesehen ist. Stattdessen wird das Zertifikat bei Vorlage der einzelnen Kursnachweise ausgestellt, unterstützt damit nur bedingt den Aufbau eines professionellen Lehrkompetenzprofils. Auffällig ist, dass gerade im Bereich *Lehren und Lernen* relativ viele Kurse angeboten werden, die sich dozentenorientierten Lehraspekten widmen<sup>67</sup>. Zudem ist im Basismodul die von der dghd geforderte Mindestanzahl von 60 AE im Bereich *Lehren und Lernen* nicht erfüllt. Das Erstellen eines Lehrportfolios oder andere schriftliche Reflexionen können in einer Veranstaltung des Wahlbereichs *Reflexivität* erfolgen. Die fünf Weiterbildungsformate sind im Programm enthalten, werden vereinzelt auch miteinander kombiniert. Die Beratung verläuft in einigen Fällen über eine Online-Lehrplattform. Insgesamt wird eine starke Teilnehmer-, Problem- und Erfahrungsorientierung deutlich. Aufgrund der vielen Wahlbereiche schwingt jedoch an einigen Stellen der Gedanke an ein Weiterbildungs-„Menü“ mit.

#### **4.6.3 Zertifikat „Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule“ des Netzwerks *Hochschuldidaktik in Nordrhein-Westfalen***

##### **Netzwerk Hochschuldidaktik in Nordrhein-Westfalen**

Die folgenden Absätze dienen der Beschreibung des Zertifikats „Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule“ des Netzwerks *Hochschuldidaktik in Nordrhein-Westfalen* (HD-NRW). Als Grundlage hierfür dienten neben den auf der Internetpräsenz des Netzwerks HD-NRW liegenden Informationen<sup>68</sup> insbesondere auch die Internetseiten des HDZ Dortmund<sup>69</sup>. Weiter waren die Ausführungen von Wildt (2009b) und Webler (2009b) dienlich. Auf telefonische und Anfrage per eMail beim HDZ Dortmund wurde dem Verfasser mitgeteilt, dass keine weiteren Dokumente extern zugänglich gemacht werden könnten.

Nachdem bereits Mitte der 1970er Jahre in Nordrhein-Westfalen (NRW) an einigen Hochschulen, u. a. in Dortmund, hochschuldidaktische Einrichtungen gegründet worden waren, kam mit der im Jahre 2000 vom nordrhein-westfälischen Landtag verabschiedeten Änderung im Hochschulfreiheitsgesetz<sup>70</sup> (HFG) ein Interesse der anderen Universitäten an der Teilhabe an und Mitwirkung in diesen Strukturen auf. Hierbei entstand auch die Idee landesweit offener, hochschuldidaktischer Weiterbildungsveranstaltungen, welche im Rahmen eines „Trägervereins der Universitäten zur Entwicklung, Bereitstellung und Koordination eines landesweiten Angebots hochschuldidaktischer Aus-, Weiterbildung und Beratung“ (Webler, 2003a, S. 373) institutionalisiert

---

<sup>66</sup>Zitiert nach <http://www.hd-mittelhessen.de/ziele.cfm> (aufgerufen am 23.07.2010).

<sup>67</sup>So wird aus den Programmheften (<http://www.hd-mittelhessen.de/Archiv.cfm>, aufgerufen am 23.07.2010) deutlich, dass seit 2008 jedes Semester eine Veranstaltung zur Stimme durchgeführt wird. Ebenfalls regelmäßig angeboten werden Kurse zu Themen rund um Präsentationstechniken.

<sup>68</sup>S. a. <http://kathmandu.hdz.uni-dortmund.de/netzwerk-nrw/> (aufgerufen am 23.07.2010).

<sup>69</sup>S. a. <http://www.hdz.uni-dortmund.de> (aufgerufen am 23.07.2010).

<sup>70</sup>S. a. [http://www.hlb.de/fileadmin/hlb\\_GlobalDatapool/downloads/hochschulgesetze/NRW-HFG.pdf](http://www.hlb.de/fileadmin/hlb_GlobalDatapool/downloads/hochschulgesetze/NRW-HFG.pdf) (aufgerufen am 23.07.2010).

sein sollten. Das Netzwerk HD-NRW wurde mit finanzieller Unterstützung des Landesförderprogramms „Studienreform 2000plus“ im Jahre 2003 gegründet und wird mittlerweile von den Mitgliedshochschulen bzw. den hochschuldidaktischen Einrichtungen getragen. HD-NRW vereint die hochschuldidaktische Arbeit von insgesamt acht Universitäten<sup>71</sup>, steht jedoch den anderen Universitäten des Landes offen. Die im Netzwerk verfolgten Ziele sind, neben der Institutionalisierung der nordrhein-westfälischen Hochschuldidaktik, Qualitätsverbesserungen in Lehre und Studium und eine landesweit koordinierte, professionelle Qualifizierung von Lehrpersonen zu erreichen (vgl. den *Letter of Intent* des Netzwerks, 2008). Zudem soll die Kommunikation zwischen Einrichtungen und Akteuren über einschlägige Forschungs- und Entwicklungsprojekte gefördert werden.

Damit kam man den vom Gesetzgeber gestellten Anforderungen nach. Laut HFG haben Hochschulen in NRW neben dem Vorantreiben wissenschaftlicher Erkenntnis u. a. die Aufgabe, Studierende auf die Berufsausübung vorzubereiten (§ 3 Abs. 1 HFG). Hochschullehrende übernehmen im Rahmen der Lehre auch weitere Tätigkeiten, z. B. die Studierendenberatung und Abnahme von Prüfungen (§ 35 Abs. 1 + 2 HFG). Bezüglich der hierfür nötigen Qualifizierungen hat der Gesetzgeber klar gefasste Formulierungen verwendet: im Rahmen von Berufungsverfahren wurde der Erwerb der pädagogischen Eignung durch „entsprechende Vorbildung“ (§ 36 Abs. 1 Nr. 2 HFG) sowohl für Professoren als auch für Juniorprofessoren zur Regel gemacht. Wissenschaftliche Mitarbeiter sollen zudem in NRW die Chance erhalten, „didaktische und sonstige Qualifikationen“ zu erwerben (§ 44 Abs. 1 Satz 5 HFG).

Die hochschuldidaktischen Einrichtungen der acht Mitgliedshochschulen stellen die infrastrukturelle Basis des Netzwerks dar. Jede Einrichtung wählt maximal zwei Vertreter, die zum einen Ansprechpartner für die an ihrer Institution verfolgte Weiterbildungsstrategie sind. Zum anderen nehmen sie an regelmäßigen Netzwerktreffen teil und sorgen für die Umsetzung bzw. Einhaltung von im Netzwerk getroffenen Entscheidungen an ihrer Hochschule. Die Geschäfts- und Koordinationsstelle des Netzwerks befindet sich am HDZ in Dortmund, welches ebenso die Internetpräsenz des Netzwerks bereitstellt. Bezüglich einer koordinierten und möglichst qualitativ hochwertigen hochschuldidaktischen Qualifizierung orientieren sich die Einrichtungen der Mitglieds-hochschulen mit ihren Angeboten am Curriculum des berufsbegleitenden und zertifizierbaren Programms *Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule*. Hierbei gilt es jedoch insbesondere, die unterschiedlichen lokalen Besonderheiten hinsichtlich der hochschuldidaktischen Institutionalisierung, z. B. Ausrichtung und verfügbare Kapazitäten, zu berücksichtigen<sup>72</sup> und für die gegenseitige Anerkennung von bereits oder anderswo erbrachten Weiterbildungsleistungen zu sorgen. Das Netzwerk dient dabei in mehrfacher Hinsicht als zentrale Beratungs-, Koordinations- und QS-Einrichtung. Für eine entsprechende Außendarstellung des Netzwerks sorgen neben den Internetseiten weitere Anknüpfungspunkte wie etwa das Ausrichten von bundesweiten Tagungen (z. B. die DOSS in Dortmund, bundesweites Netzwerktreffen 2009 in Bochum).

### **Beschreibung der institutionellen Basis am HDZ Dortmund**

Das HDZ Dortmund ist innerhalb der Organisationsstruktur der Technischen Universi-

---

<sup>71</sup> Bochum, Dortmund, Düsseldorf, Duisburg-Essen, Paderborn, Siegen, Wuppertal und Köln.

<sup>72</sup> Webler (2009b) weist darauf hin, dass sich auch das Programm des Netzwerks HD-NRW prinzipiell als Serviceleistung versteht. Jedoch erbringen die hochschuldidaktischen Einrichtungen der Standorte Bochum, Dortmund, Duisburg-Essen und Köln daneben auch eigenständige, hochschuldidaktische Forschung und Innovationen (ebd.).

tät (TU) Dortmund als zentrale wissenschaftliche Einrichtung angelegt. Hierbei haben die thematische sowie die funktionale Ausrichtung explizit sowohl fachbereichs- als auch fakultätsübergreifenden Charakter. Vor diesem Hintergrund erstrecken sich die wahrgenommenen Aufgabenfelder nicht nur auf hochschuldidaktische Dienst- und Serviceleistungen, sondern sind explizit auch auf Forschungs- und Innovationsprojekte im Kontext Hochschuldidaktik erweitert<sup>73</sup>. Um dieses Spektrum wirkungsvoll bearbeiten zu können, verfügt das HDZ über eine breite personelle Ausstattung: neben zwei eingerichteten Professuren<sup>74</sup> und einer Juniorprofessur sind zum Sommersemester 2010 insgesamt 20 wissenschaftliche sowie 21 studentische Mitarbeiter am HDZ angestellt. Davon ausgehend wird in Dortmund die professionelle Bearbeitung der hochschuldidaktischen Aufgabenfelder möglich, die klar über die einer reinen Serviceeinrichtung hochschuldidaktischer Weiterbildungsveranstaltungen hinausgeht.

Die am HDZ tätigen Professoren bilden dessen Vorstand. Ihm tritt jeweils ein Vertreter aus der Gruppe der wissenschaftlichen Mitarbeiter, der Gruppe der studentischen Mitarbeiter sowie der Verwaltung beratend hinzu. Der Vorstand wählt den geschäftsführenden Leiter des HDZ für ein Jahr. Die Arbeit des Vorstands wird unterstützt durch einen Beirat, bestehend aus fünf Professoren, drei wissenschaftlichen Mitarbeitern und einem Studierenden der TU Dortmund. Die Mitarbeiter des HDZ bilden die Mitgliederversammlung.

### **Weiterbildungsprogramm „Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule“**

Das im Rahmen des Netzwerks HD-NRW angebotene Weiterbildungsprogramm ist auf drei Module verteilt und enthält insgesamt fünf Tätigkeitsbereiche: *Organisation von Lernprozessen, Prüfung, Beratung, Evaluation und Entwicklung*. Angeboten wird es für Lehrende der acht Mitgliedshochschulen, ist jedoch prinzipiell auch auswärtigen Interessenten zugänglich. Hinsichtlich der Einschreibung in das Programm gibt es keinerlei zeitliche Fristen. Insbesondere können vor einer Programmanmeldung zuerst einzelne Veranstaltungen besucht werden. Da sich die Institutionen der Trägerhochschulen am Rahmencurriculum des Netzwerks nur orientieren, sind vor Ort auch Unterschiede z. B. hinsichtlich der inhaltlichen Ausgestaltung bzw. Anordnung der Workshops zu beobachten. Im Folgenden soll der Fokus auf die Umsetzung am HDZ Dortmund gelegt werden. Da jedoch Weiterbildungsleistungen innerhalb des Netzwerks gegenseitig anerkennbar sind, stellt diese Festlegung keine Einschränkung dar.

Das „Basismodul“ behandelt das Themengebiet *Lehren und Lernen*. Der Baustein „Start in die Lehre“ (20 AE) ist als einführende Kompaktveranstaltung gedacht. Prinzipiell offen für interessierte (Neu-)Lehrende aller Fachrichtungen ist die Teilnehmerzahl mit 60 Personen relativ hoch angesetzt. In Vorträgen und Workshops wird eine ganze Reihe von Aspekten des Lehrens und Lernens von der Semesterplanung über Lernstrategien bis hin zur Studierendenberatung gestreift. Hierdurch werden zum einen erste Berührungspunkte mit didaktischen Fragestellungen hochschulischer Lehre geschaffen, dazu sollen die Rollenreflexion sowie der fachübergreifende Austausch angeregt werden. Um das Modul abzuschließen, stehen zwei Möglichkeiten zur Auswahl: einerseits kann die Veranstaltungssequenz „Hochschuldidaktische Grundlagen für Lehrende“ (40 AE) besucht werden. Als Einstieg in diesen Baustein wird in der Ein-

---

<sup>73</sup>S. a. die Satzung des HDZ Dortmund unter <http://www.hdz.uni-dortmund.de/index.php?id=378> (aufgerufen am 23.07.2010).

<sup>74</sup>Laut Internetauftritt des HDZ Dortmund ist Frau Prof. Dr. Metz-Göckel bereits emeritiert, kann jedoch aufgrund einer förmlichen Vereinbarung mit der TU Dortmund weiterhin eigenständig Drittmittelprojekte einwerben und Dissertationen betreuen.

führungsphase eine Lehrveranstaltung aus dem jeweiligen Fachgebiet geplant. Diese wird in einer Praxisphase gehalten, begleitet von einem Hospitations- und Beratungsteam bestehend aus anderen Seminarteilnehmern. In der Abschlussveranstaltung erfolgt eine supervisorische Auswertung und Analyse der gemachten Lehrerfahrungen. Ziel neben einer Verbesserung der Lehrkompetenzen ist, bei den Teilnehmern das Wahrnehmen der eigenen Rolle im studentischen Lernprozess zu fördern. Andererseits kann der Modulabschluss über den Besuch einzelner Veranstaltungen zum Themenfeld *Lehren und Lernen* erreicht werden. Dieses setzt sich mit der Organisation von Lernprozessen auseinander, „soweit sie sich auf Lernsituationen, Lehrveranstaltungen und die Förderung des Selbststudiums“<sup>75</sup> beziehen. Die Veranstaltungen sind frei wählbar, die 40 AE müssen jedoch acht AE zum Thema *Feedback & Evaluation* und weitere acht AE zum Thema *Supervision* aufweisen. Abgeschlossen wird das Basismodul mit einer schriftlichen Reflexion über den bisherigen Lernzuwachs und die eigene Lehrtätigkeit.

Das „Erweiterungsmodul“ knüpft in insgesamt 60 AE an bereits behandelte Schwerpunkte an und ergänzt diese um Themen im Bereich *Prüfung und Beratung* Studierender sowie *Veranstaltungs- und Programmevaluation*. Hierfür stehen mehrere i. d. R. ein- oder zweitägige Einzelveranstaltungen zur Auswahl. Die Themen können nach individuellen oder fachbezogenen Gesichtspunkten gewählt werden. Lediglich für den Bereich *Prüfung* sind, soweit noch nicht im Basismodul vertieft, im zweiten Modul mindestens 16 AE vorgesehen.

Ebenfalls stark teilnehmerorientiert ist die Ausgestaltung des „Vertiefungsmoduls“. Hier sind keinerlei Vorgaben zu erkennen, jedoch benötigt ein Durchlaufen dieses Moduls (80 AE) das erfolgreiche Abschließen der ersten beiden Module. Am HDZ Dortmund werden zur Vertiefung einige Themen vorgeschlagen, durch deren Bearbeitung eine Weiterqualifizierung vorgesehen ist. Auch Teilnehmervorschläge können berücksichtigt werden. Die Angebote sind nicht explizit für eine bestimmte Anzahl von AE ausgelegt und „sollte[n] in der Regel in Form individueller Projekte zur innovativen (Weiter-) Entwicklung der – möglichst eigenen – Lehrpraxis, von Studiengängen oder zu fachübergreifenden Aspekten von Lehre und Studium realisiert“ (Wildt, 2009b, S. 96) werden. Alternativ sind auch Besuche von vertiefenden Workshops möglich.

Insgesamt ist das Programm so konzipiert, dass mindestens drei der fünf Themengebiete aus den dghd-Empfehlungen abgedeckt werden. Nicht verpflichtend, jedoch stark empfohlen ist im dritten Modul das Verfassen einer abschließenden Reflexion über die eigene Lehrtätigkeit sowie in diesem Kontext aufgebaute Kompetenzen und existente Werthaltungen. Zudem können die Teilnehmer ein Lehrportfolio erstellen, um die Reflexion sowie die gesamten Lernfortschritte zu dokumentieren. Nach Vorlage der Teilnahmebescheinigungen für die drei Teilmodule wird das Zertifikat „Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule“ von derjenigen Institution ausgestellt, an der die Lehrperson mindestens 50 Prozent der Kurse besucht hat. Die Kursteilnahmen sind in Dortmund für Universitätsmitglieder kostenlos.

### **Aussagen über die Programmqualität**

Aus juristischer Sicht greifen die Rahmenbedingungen durchaus ein professionell verstandenes Lehrkompetenzprofil auf, da der Gesetzgeber für den Teil von Hochschullehrenden, die noch vor einem Berufungsverfahren stehen, klare Angaben bezüglich der Art des Kompetenznachweises gemacht hat. Blickt man jedoch zurück auf die Ge-

---

<sup>75</sup>Zitiert von den Seiten des Netzwerks HD-NRW, s. a. <http://kathmandu.hdz.uni-dortmund.de/netzwerk-nrw/index.php?id=42> (aufgerufen am 23.07.2010).

schichte der Hochschuldidaktik in NRW, so ist über die Zeit eine teilweise rückschrittliche Entwicklung zu erkennen, in der einige Institutionalisierungen (z. B. Bielefeld) personell zurückgebaut oder aber in ihrer Ausrichtung eingeschränkt wurden. Dies hatte und hat zwangsläufig auch Auswirkungen auf die wissenschaftliche Fundierung bzw. Begleitung der Weiterbildungsarbeit in NRW und damit auch auf deren Qualität.

Aus den Aufgaben des Netzwerks wird ersichtlich, dass es hauptsächlich als Rahmen zur Gewährleistung der Kommunikation seiner Mitglieder sowie der wechselseitigen Anerkennung von Weiterbildungsveranstaltungen gedacht ist. Einzelne Anbieter orientieren sich bei der Planung ihrer Programme am gemeinsam verabschiedeten Curriculum, berücksichtigen jedoch gleichzeitig die Rahmenbedingungen vor Ort, wodurch ein gewisser Grad an Flexibilität und Individualität gewährleistet bleibt. Dem Netzwerk an sich steht kein steuerndes oder beratendes Gremium vor bzw. zur Seite, was zusätzliche Autonomie, z. B. hinsichtlich der Inhalte des Weiterbildungsprogramms, aber auch Verantwortung bedeutet. Wildt (2009b) konstatiert, dass eine für diesen Fall so wichtige Einigung auf ein einheitliches, hochschulübergreifendes QS-System für das Programm in HD-NRW noch aussteht. Prinzipiell konnte die Gründung des Netzwerks HD-NRW an einigen Mitgliedshochschulen zur qualitativen wie quantitativen Steigerung des Angebots beitragen, während an anderen die bereits vorhandenen Strukturen nur unwesentlich beeinflusst wurden.

Im Rahmen des Netzwerks HD-NRW wird das Programm als „reine Serviceleistung begriffen“ (Webler, 2009b, S. 128). In Dortmund jedoch können aufgrund der guten personellen Ausstattung nicht nur Weiterbildungs- und Beratungsdienstleistungen übernommen, sondern z. B. auch begleitende oder praxisentwickelnde hochschuldidaktische Forschung betrieben werden<sup>76</sup>. Außerdem werden gezielt und regelmäßig Weiterbildungskurse für Studierende, Tutoren oder Doktoranden angeboten. Einen Großteil der Weiterbildungsangebote des Zertifikats können in Dortmund interne Mitarbeiter übernehmen, was durchaus für die Qualität des Programms spricht. Eine nationale Vorreiterrolle spielt das HDZ Dortmund hinsichtlich der hochschuldidaktischen Moderatorenweiterbildung (s. a. Kapitel 3.3.2). Die Kurse in Dortmund sind für Mitarbeiter i. d. R. kostenfrei, für externe Interessenten kostenpflichtig.

Wie aus obigen Ausführungen hervorgeht, erfüllt die Dortmunder „Variante“ eine ganze Reihe der dghd-Kriterien, gerade hinsichtlich behandelter Thematiken, verwendeter Formate und zugrunde liegender Intentionen<sup>77</sup>. Insbesondere ist das Programm dazu konzipiert, einen Beitrag zu einer möglichst umfassenden Lehrqualifizierung von Lehrpersonen zu leisten. Zu bemerken ist allerdings, dass auch in NRW die Einschreibung in das Programm von Beginn an nicht notwendig ist. Insbesondere das Vertiefungsmodul ist darauf ausgelegt, hochschuldidaktische Innovationen von Lehrpersonen auch zur Programm- bzw. Organisationsentwicklung im Bereich Hochschule zu initiieren und zu begleiten. Die Themenwahl und -ausgestaltung wird dabei in einem Beratungsgespräch vereinbart. Nicht abschließend geklärt ist die Frage nach der Dokumentation des Qualifikationswegs bzw. des Lernerfolgs. Um diesen zu gewährleisten, würde es sich empfehlen, diese z. B. im Rahmen einer schriftlichen Reflexion dokumentieren zu lassen (Wildt, 2009b). Damit ließe sich gleichzeitig die Grundlage für eine abschließende Bewertung der Lernleistungen der Teilnehmer schaffen.

---

<sup>76</sup>Einen Überblick über die Forschungsstruktur des HDZ Dortmund unter <http://www.hdz.uni-dortmund.de/index.php?id=77> (aufgerufen am 23.07.2010).

<sup>77</sup>Die Veranstaltung „Start in die Lehre“ ist AKKO-akkreditiert.

#### 4.6.4 „Baden-Württemberg-Zertifikat“ der Universitäten des Bundeslandes Baden-Württemberg

##### Charakterisierung der Rahmenbedingungen

Die Beschreibungen des baden-württembergischen Netzwerks und seines Programms sowie der Einrichtung an der Universität Mannheim basieren auf zugänglichen Internetinformationen<sup>78</sup> sowie den dort abgelegten Dokumenten. Außerdem hilfreich waren die Formulierungen von Glathe & Werner (2009) und Webler (2009a). Auf telefonische Anfrage konnte zudem das ausführliche Programmheft des Jahres 2010 bereitgestellt werden. Auch vor Ort war man sehr hilfsbereit.

Im Landeshochschulgesetz<sup>79</sup> (LHG) des Landes Baden-Württemberg (BW) wird der Auftrag der Hochschulen des Landes formuliert als Vorbereitung der Studierenden „auf berufliche Tätigkeiten [...], welche die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden [...] erfordern“ (§ 2 Abs. 1 LHG). Hierbei obliegt ihnen neben der Verbindung von Forschung, Lehre und Studium (ebd., § 2 Abs. 1 Nr. 1) ebenso die Beratung Studierender (ebd., § 2 Abs. 2). Um diesen Ansprüchen gerecht zu werden, wird von Hochschullehrenden eine pädagogische Eignung als eine der Einstellungsvoraussetzungen gefordert. Sowohl für Professoren als auch für Juniorprofessoren kann diese durch einschlägige Lehrerfahrung oder Ausbildung (ebd., §§ 47 Abs. 1 Nr. 2, 51 Abs. 2 Nr. 2) erlangt werden. Damit ist der systematische Erwerb von Lehrkompetenzen für Anwärter auf Professuren wie Juniorprofessuren zwar vom Gesetzgeber als Option genannt, muss in Berufungsverfahren jedoch nicht zwingend nachgewiesen werden und bleibt damit persönlichen Professionalitätsansprüchen der Hochschullehrenden überlassen. Für wissenschaftliche Mitarbeiter bestehen hinsichtlich der Lehrqualifikation keinerlei gesetzlichen Vorgaben.

Bezüglich der besseren Aufgabenerfüllung werden die Hochschulen im LHG dazu aufgefordert, zusammenzuwirken und dies über Vereinbarungen zu verfestigen (ebd., § 6 Abs. 1). Im Jahr 2001 kam man dem nach: gemeinsam gründeten das baden-württembergische Ministerium für Wissenschaft und Kunst und die neun Universitäten des Landes das *HDZ Universitäten Baden-Württemberg*. Deutschlandweit war dies der erste Verbund, der die hochschuldidaktischen Anstrengungen aller Landesuniversitäten bündelte (Webler, 2009b). Die ersten fünf Jahre noch finanziell vom Land gefördert, liegt seit 2007 die Finanzierung in den Händen der neun Universitäten. Die Struktur des Verbunds basiert auf den neun Arbeitsstellen, welche im jährlichen Turnus einen Mitarbeiter als Sprecher wählen mit der Aufgabe, interne wie externe Kommunikation des Verbunds zu koordinieren. Weiter existiert seit 2009 für den Verbund eine zentrale Geschäftsstelle mit Sitz in Stuttgart. Ihr sind die landesweit anfallenden Aufgaben im administrativen Bereich übertragen. Die insgesamt neun Prorektoren für Lehre aus den Landesuniversitäten bilden die Mitgliederversammlung des Verbunds. Der Vorstand des HDZ Baden-Württemberg übernimmt die Leitung des HDZ und setzt sich zusammen aus zwei gewählten Prorektoren, einem Mitarbeiter aus der Geschäftsstelle und dem Sprecher der Arbeitsstellen, wobei die beiden letzt genannten beratende Funktionen haben. Ein Beirat, bestehend aus drei auf dem Feld der Hochschuldidaktik international anerkannten Experten, steht sowohl den dezentralen Arbeitsstellen als auch dem Vorstand beratend zur Seite (vgl. Glathe & Werner, 2009).

---

<sup>78</sup>S. a. <http://www.hdz-bawue.de>, <http://www.hdz.uni-mannheim.de/startseite/index.html> (beide aufgerufen am 23.07.2010).

<sup>79</sup>S. a. [http://www.hlb.de/fileadmin/hlb\\_GlobalDatapool/downloads/hochschulgesetze/BaWue\\_LHG.pdf](http://www.hlb.de/fileadmin/hlb_GlobalDatapool/downloads/hochschulgesetze/BaWue_LHG.pdf) (aufgerufen am 23.07.2010).

Die Zielsetzung des HDZ gemäß des Jahresprogramms 2010 ist die Unterstützung bei der individuellen Weiterentwicklung persönlicher Lehrkompetenzen und der entsprechenden Gestaltung der Rahmenbedingungen von Lehren und Lernen, um die „Lehrkompetenz möglichst gut entfalten“ (HDZ Baden-Württemberg, 2009, S. 5) zu können. Ein ähnliches Angebot wird dort auch für universitäre Einrichtungen formuliert. Damit können auch mittelbare Bereiche von Studium und Lehre, z. B. Curriculumsentwicklung, thematisiert werden. Hierfür bieten die Arbeitsstellen bei Bedarf hochschuldidaktische Expertise in Form von Beratungen oder dafür konzipierten Veranstaltungen an.

### **Beschreibung der institutionellen Basis an der Universität Mannheim**

Die hochschuldidaktische Institutionalisierung besteht an der Universität Mannheim wie an den anderen acht Universitäten des Landes auch in Form einer Arbeitsstelle. Als *Referat Hochschuldidaktik* ist sie Teil der *Stabsstelle Studium und Lehre der Universität Mannheim*, die sich explizit als Serviceeinrichtung für Studierende und Lehrende versteht. Ziel der Stabsstelle ist, beide Zielgruppen bei der Kompetenzentwicklung im Rahmen von Studium und Lehre durch entsprechende Weiterbildungsangebote zu unterstützen. Stabsstelle und damit das Referat Hochschuldidaktik stehen unter der Leitung des Prorektors für Studium und Lehre der Universität Mannheim. Die hochschuldidaktischen Aufgabenfelder des Referats bezüglich der Zielgruppe *Lehrpersonen* lassen sich prinzipiell als koordinierende und organisationelle Service- und Dienstleistungen charakterisieren. Hierzu gehören neben der Koordination und Organisation der angebotenen Modulveranstaltungen des Zertifikats mit den anderen Mitgliedshochschulen zum einen auch die Auswahl und Betreuung der externen Dozenten<sup>80</sup>. Zum anderen müssen die Wahrnehmung von Beratungstätigkeiten im weiteren Kontext von Studium und Lehre, die Kommunikation der Angebote an die Zielgruppe sowie die Durchführung von Evaluationen hinzu gezählt werden. Eigene Forschungstätigkeiten sind i. d. R. nicht vorgesehen. Weitere Angebote des Referats sind u. a. auch einzelne hochschuldidaktische Veranstaltungen, z. B. zum Service Learning oder aber Tutoren-Trainings. Neben der Leiterin der Einrichtung sind an der Mannheimer Arbeitsstelle eine geprüfte wissenschaftliche Hilfskraft sowie eine Person im Sekretariat im Umfang jeweils einer befristeten, halben Stelle beschäftigt. Weiter sind vier studentische Hilfskräfte angestellt.

### **Weiterbildungsprogramm „Baden-Württemberg-Zertifikat“**

Neben einigen losen Veranstaltungen bietet das HDZ Baden-Württemberg ein modulares, hochschuldidaktisches Weiterbildungsprogramm für Lehrpersonen an. Die Inhalte des Programms verteilen sich auf drei Module mit 60, 60 und 80 AE. Das Programm ist so konzipiert, dass es innerhalb von zwei bis drei Jahren durchlaufen werden kann.

Das Modul „Lehren und Lernen I“ beinhaltet die insgesamt viertägige Veranstaltung „Fit für die Lehre I + II“ (32 AE). Diese wird an jeder der neun Universitäten in regelmäßigen Abständen angeboten. Im Rahmen dieser Einführung machen sich die Teilnehmer – ausgehend von ihrer eigenen Lehrpraxis – mit den hochschuldidaktischen Grundlagen und Bedingungen von Ablauf bzw. Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen vertraut. Durch Lehrsimulationen sollen eigene Lehrmuster analysiert und diskutiert, davon ausgehend neue Handlungsmöglichkeiten eingeübt werden. Zudem sollen die Lehrenden dazu angeregt werden, ihre eigene Rolle und ihr Handeln als Lehrperson im Kontext Hochschule zu reflektieren. Im Rahmen weiterer zwölf AE werden eigene erlebte Lehrprobleme in der Gruppe unter Anleitung des Kursleiters diskutiert. Als zusätzliche

---

<sup>80</sup> Abhängig vom jeweils verfügbaren Zeitkontingent sowie der Qualifikation der Mitarbeiter können diese ebenfalls einzelne Modulveranstaltungen übernehmen.

Aufgabe ist die Planung einer zweistündigen, eigenen Lehrveranstaltung vorgesehen, deren Durchführung hospitiert wird und als Grundlage für individuelle Rückmeldung dient (zwölf AE). Abgeschlossen und zertifiziert wird das erste Modul durch eine von jedem Teilnehmer zu verfassende Reflexion (vier AE) über die eigenen Lernzuwächse bzw. Kompetenzerweiterungen sowie die für die weitere eigene Professionalisierung der Lehre möglichen Schritte.

Die Teilnahme am Modul „Lehren und Lernen II“ soll Lehrpersonen im Rahmen von 60 AE dazu qualifizieren, in ausgewählten Handlungsfeldern hochschulischer Lehre didaktisch kompetent und professionell zu handeln. Hierbei ist vorgesehen, von insgesamt sieben möglichen Vertiefungsrichtungen vier zu bearbeiten. Die Themenschwerpunkte variieren dabei von den Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens über das Planen, Durchführen und Evaluieren von Lehrveranstaltungen bis hin zu Aspekten der Prüfung und Beratung Studierender<sup>81</sup>. Für jeden dieser sieben Schwerpunkte stehen den Teilnehmern mehrere Kurse zur Verfügung. Hierbei ist anzumerken, dass nicht wie für Modul I jede Veranstaltung zu jedem einzelnen Themengebiet an jeder Universität angeboten wird. Die Veranstaltungen im zweiten Modul sind i. A. auf acht oder 16 AE angesetzt. Sind 60 AE durchlaufen, kann für Modul II die Bescheinigung ausgestellt werden.

Das letzte Modul „Lehren und Lernen III“ ist mit insgesamt 80 AE das umfangreichste. Es bedingt das erfolgreiche Durchlaufen des Modul I. Spätestens mit der Teilnahme an Modul III erfolgt eine Anmeldung in das gesamte Zertifikatsprogramm, die Vertiefungen in Modul II können also vor oder nach Modul III erfolgen. Die Ziele des Moduls sowie Wege zu ihrer Erreichung werden in einem einführenden Beratungsgespräch gemeinsam mit der lokalen Arbeitsstelle festgelegt. Abhängig von der universitären Tätigkeit sowie den individuellen Präferenzen sind hier mehrere Wege möglich, die jedoch insgesamt den Umfang von mindestens 72 AE haben müssen. Hier ist die Umsetzung eigener innovativer Lehrprojekte vorgesehen. Alternativen wie etwa die Mitarbeit in einem Fachbereich der eigenen Universität an Themen der Programm- oder Curriculumsentwicklung sind jedoch prinzipiell möglich. Die Weiterbildungsveranstaltungen des dritten Moduls dienen der praktischen Umsetzung der bisher erlangten didaktischen Kenntnisse, tragen damit je nach Schwerpunkt zur Entwicklung auch auf Studiengangs- oder Hochschulebene bei. Die didaktische Praxis ist zusätzlich in einer schriftlichen Ausarbeitung (acht AE) zu reflektieren. Dieser obligatorische, schriftliche Nachweis befasst sich mit dem gesamten Lern- und Professionalisierungsprozess des Teilnehmers und dient einerseits dessen Dokumentation und Reflexion, andererseits als formale Abschlussarbeit im Rahmen des Zertifikats. Das Zertifikat wird für den Nachweis der Teilnahme an den Modulen I bis III und das Vorliegen der Abschlussreflexion ausgestellt.

Die Kurse sind i. d. R. konzipiert für zwölf bis 16 Teilnehmer. Pro Seminartag entstehen den Teilnehmern Kosten in Höhe von 15,- Euro. Alle weiteren Kosten der Veranstaltungen übernehmen die Trägeruniversitäten. Das HDZ Baden-Württemberg befindet sich in Kooperation mit einigen anderen baden-württembergischen hochschuldidaktischen Einrichtungen. Workshops oder Veranstaltungen, die an diesen Einrichtungen aber auch im Rahmen anderer Programme belegt und bescheinigt wurden, können (teilweise nach Absprache) für das Zertifikat anerkannt werden.

---

<sup>81</sup> Einen detaillierteren Überblick gibt das Programmheft des HDZ (2009).



### Aussagen zur Programmqualität

Die juristischen Rahmenbedingungen des Programms sind einerseits günstig, da die kooperative Arbeit zur verbesserten Wahrnehmung von Lehraufgaben im LHG verlangt wird. Andererseits bleiben der hochschuldidaktischen Verbundarbeit vor dem Hintergrund der kurz greifenden Begriffsklärung der pädagogischen Eignung gerade im Hinblick auf Berufungen weitgehend die Hände gebunden. Eine dementsprechend auf Freiwilligkeit beruhende Nachfrage kann u. U. Einfluss auf die Programmqualität, z. B. in Form gekürzter finanzieller Mittel haben. Das Netzwerk gewährleistet zunächst einen breiten Wissensaustausch auf Seiten der Anbieter, aber auch auf Seiten der Teilnehmer. Zudem trägt die Arbeit im Verbund maßgeblich dazu bei, dass ein zertifizierbares und landesweit koordiniertes Weiterbildungsprogramm an allen Landesuniversitäten angeboten werden kann. Der Expertenbeirat gibt beratenden Input und trägt damit ebenfalls zur QS des Programms bei. Insgesamt erweckt die Struktur in BW an einigen Stellen den Eindruck eines mehr „von oben herab“ geplanten Weiterbildungsangebots. Da sich das Netzwerk zudem primär als Serviceeinrichtung versteht, sind eigene hochschuldidaktische Forschungsvorhaben nicht vorgesehen, was sich wiederum negativ auf die Wahrnehmung durch die Teilnehmer bemerkbar machen kann. Die Dozenten der Veranstaltungen sind teils Externe, teils angestellt an einer der Mitgliedshochschulen. Um die Kenntnis der lokalen Rahmenbedingungen der Veranstalter zu gewährleisten, wird von Seiten des HDZ versucht, mit externen Dozenten langfristige Kontakte aufzubauen (Kaiser, 2005).

Betrachtet man die Bedingungen an der Universität Mannheim, so ist zu konstatieren, dass sich die konsequente Ausrichtung in Form einer Serviceeinrichtung auf die personelle Ausstattung auswirkt. So kann das Mannheimer Referat mit drei halben Stellen zuzüglich einiger studentischer Hilfskräfte nur einen Teil der i. A. als komplex geltenden hochschuldidaktischen Tätigkeit wahrnehmen. Die befristete Anstellung aller Mitarbeiter lässt die für eine professionell wahrgenommene hochschuldidaktische Arbeit vorausgesetzte Kontinuität bezweifeln. In der Anbindung des Referats Hochschuldidaktik an die Verwaltung ist jedoch eine wichtige Schnittstelle zu sehen, die die hochschuldidaktische Arbeit mit anderen Bereichen von Studium und Lehre anschließbar macht (z. B. Studium Generale oder Schlüsselqualifikationen).

Hinsichtlich der tatsächlichen Qualität des angebotenen Weiterbildungsprogramms ist zu sagen, dass ein Großteil der Gütekriterien erfüllt wird<sup>82</sup>. So ist aus den vorangegangenen Beschreibungen zu erkennen, dass alle fünf Weiterbildungsformate enthalten sind, teilweise auch miteinander kombiniert. Ein besonderer Schwerpunkt kommt der Selbstreflexion der Teilnehmer zu, was vor dem Hintergrund einer intendierten Erweiterung individueller Lehrkonzeptionen als positiv zu betrachten ist. Die fünf Themengebiete werden abgedeckt und auch die zusätzlich verlangten Themen sind im Curriculum als einzelne Veranstaltungen wählbar<sup>83</sup>. Die Vorgaben der dghd bezüglich der Verteilung auf die drei Module werden eingehalten. Das Programm schafft gerade im Modul I eine starke Problem- und Handlungsorientierung, durch seine flexible Ausgestaltung in den Modulen II und III weist es zudem starke Teilnehmerorientierung auf. Weiter ist die Ausgestaltung des dritten Moduls günstig, da dort eine Anbindung an Kontexte der Hochschulentwicklung geschaffen wurde.

---

<sup>82</sup>Das Modul „Lehren und Lernen I“ ist von der AKKO akkreditiert.

<sup>83</sup>Auf Nachfrage konnte vom HDZ Mannheim in Erfahrung gebracht werden, dass die von Anbietern vorgesehene Konzeption der Thematik *Gender* als eigene Veranstaltung bei Lehrpersonen auf wenig Interesse stieß, daher nur noch implizit behandelt wird.

## 4.7 Zusammenfassung der Resultate

Insgesamt ist aus den Beschreibungen ersichtlich, dass die Gesetzgeber der drei betrachteten Bundesländer durchaus unterschiedliche Präzisierungen des HRG bezüglich der pädagogischen Eignung bzw. des Kompetenzprofils für Hochschullehrer vorgenommen haben. In NRW sind die Formulierungen aus hochschuldidaktischer Sicht als besonders umfassend zu bezeichnen. Vor dem Hintergrund der Auffassungen im HHG ist die Maßnahme der Universität Kassel als Vorstoß zu bewerten. Während die ersten beiden Netzwerke mit ihrer Arbeit noch am Anfang stehen, können die beiden anderen Netzwerke bereits auf einige Absolventenjahrgänge zurückblicken. Angesichts der o. g. jüngeren Entwicklungen in NRW kann jedoch von einer zeitlich länger zurückliegenden Gründung einer hochschuldidaktischen Institutionalisierung bzw. eines Netzwerks nicht auf dessen zukünftige Kontinuität geschlossen werden. Ebenfalls interessant sind die organisatorischen und hierarchischen Strukturen der Netzwerke: im Netzwerk HD-NRW auf der einen Seite treffen sich lediglich Vertreter der Einrichtungen regelmäßig zum Austausch, während die Personalstruktur des HDZ Dortmund in Form mehrerer Organe stark hierarchisiert ist. Auf der anderen Seite in BW hingegen ist das Referat Hochschuldidaktik mit seiner Personalausstattung innerhalb der Stabsstelle Studium und Lehre zu finden, während dem Netzwerk eine Mitgliederversammlung, deren Vorstand sowie ein Beirat vorstehen. Prinzipiell kann die Arbeit der Netzwerke als institutionalisierte, regionale, hochschuldidaktische Weiterbildungsdienstleistung betrachtet werden.

Auffällig groß ist die Spannweite personeller Ausstattung an den beschriebenen Standorten der Netzwerke. Bis auf Dortmund beziehen alle betrachteten Einrichtungen zumindest einen Teil ihrer Dozenten von externen (privaten) Anbietern. Insgesamt variiert der Institutionalisierungsgrad und reicht vom einzelnen Hochschuldidaktikreferenten bis zum forschungsfundierte Hochschuldidaktikzentrum. Die Programme tragen durch das Angebot der Vertiefungsmodule, in denen z. B. die Entwicklung und Durchführung innovativer Lehrprojekte – teils verpflichtend, teils wahlweise – vorgesehen ist sowie durch die dort vorgesehene Beratung auch zur Organisationsentwicklung bei. Insbesondere die Institutionen in Kassel und Dortmund initiieren darüber hinaus auch eigene Innovations- und Entwicklungsprojekte im Bereich Lehren und Lernen. Diese laufen teilweise in Eigenregie, teilweise gemeinsam mit Fachbereichen. Jedoch kann das komplette Spektrum hochschuldidaktischer Arbeit an Hochschulen oft nur teilweise nutzbar gemacht bzw. wahrgenommen werden. Insbesondere die Forschung wird (ausser in Dortmund) als für die Hochschuldidaktik vor Ort nicht notwendig verstanden. Damit sind die in den dghd-Richtlinien formulierten Grundannahmen der Forschungsfundierung nur im Ausnahmefall erfüllt. Vor dem Hintergrund der Bestrebungen der dghd, nationale Abstimmung der Weiterbildung zu erreichen ist interessant, dass die Anbieter für annähernd „gleiche“ Programme unterschiedlich hohe Teilnahmegebühren festgelegt haben. Dies könnte ein Indikator sein für den Stellenwert, den die Qualität der Lehre bzw. die Hochschuldidaktik bei Entscheidungsträgern auf Landes- bzw. Ebene der Trägerhochschulen innehat.

Die vier Programme weisen im Wesentlichen die von der dghd geforderten Gütekriterien auf. Hierbei ist zu erkennen, dass den jüngeren Programmen teilweise kleine Nachbesserungen bevorstehen, um inhaltliche und strukturelle Ungenauigkeiten auszugleichen. Der Abschluss der Programme liegt aufgrund der nicht vorhandenen Prüfungselemente insgesamt unterhalb des von Wildt & Gaus vorgeschlagenen *Master of Higher Education*-Levels (Stufe 4). Der Anmeldezeitraum für alle vier Programme

ist flexibilisiert, was der Freiwilligkeit der Programme sowie der Teilnehmermobilität geschuldet sein dürfte. Ebenfalls positiv ist die Offenheit aller vier Programme, an anderem Ort erfolgte Qualifizierungen entsprechend anzurechnen. In allen vier Programmen sind (freiwillige) schriftliche Reflexionen vorgesehen. Ein Zertifikat wird jedoch dann ausgestellt, wenn Modul- bzw. Veranstaltungsbescheinigungen im vorgesehenen Zeitumfang vorgelegt werden können. Eine Lernerfolgsmessung oder gar die leistungsabhängige Zertifikatsvergabe ist in keinem der Programme vorgesehen.

## 5 Abschließende Betrachtung: Handlungsempfehlungen und Ausblick

Die Folgen der Bolognareform machen vor dem Hintergrund eines stattfindenden Paradigmenwechsels vom Lehren hin zum Lernen der Studierenden in vielerlei Hinsicht deutlich, welchen Ansprüchen Hochschullehre sich zu stellen hat. Neben dem hohen Grad von fachlichem Wissen, über den der akademische Lehrkörper zu verfügen hat, werden weitere Kompetenzen immer wichtiger. Ihr Nachweis wird (zumeist) implizit auch vom Gesetzgeber gefordert. Die Hochschuldidaktik als in der Professionalisierung befindliches, interdisziplinäres Wissenschaftsfeld bietet in diesem Zusammenhang u. a. einen Orientierungsrahmen zur Konzeptionierung systematischer, zertifizierbarer Weiterbildungsprogramme an. Mittlerweile besitzen rund 60 Prozent aller bundesdeutschen Universitäten und gleichgestellten Hochschulen prinzipiell Zugang zu einem solchen hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogramm. Im Laufe dieser Arbeit wurde deutlich, dass zwar die Programme, zumeist im Rahmen von regionalen Netzwerken angeboten, sich an den Empfehlungen der dghd orientieren. Grundsätzlich jedoch wird hochschuldidaktische Arbeit vor Ort als „Bildungsmanagement [gesehen, mit welchem] kaum mehr als die Einwerbung und Administration von Weiterbildungsveranstaltungen“ (Wildt im Journal des Hochschuldidaktischen Zentrums Niedersachsen, 2010, S. 30) geleistet wird. Dies äußert sich vielfach in den für die Programme, aber auch für die hochschuldidaktische Arbeit generell geltenden Rahmenbedingungen an Trägerhochschulen und im jeweiligen Bundesland bzw. Netzwerk. Im Folgenden sollen, basierend auf den bisher gemachten Beobachtungen, eine Einschätzung der weiteren Entwicklung getroffen sowie Handlungsempfehlungen abgegeben werden. Letztere werden sich – ausgehend von den hier beschriebenen Netzwerken – zum einen auf die Hochschuldidaktik und ihren Teilbereich Weiterbildung beziehen. Zum anderen sollen die Rahmenbedingungen thematisiert werden, für deren Ausgestaltung die Hochschuldidaktik zwar nicht verantwortlich, deren Miteinbezug jedoch durchaus kennzeichnend für hochschuldidaktische Reformarbeit ist. Dabei sollen die Empfehlungen – abhängig von der vom Autor subjektiv eingeschätzten Wahrscheinlichkeit ihrer Umsetzung – in unmittelbare, mittelfristige sowie langfristige Empfehlungen unterteilt werden.

Innerhalb der Hochschuldidaktik als „learning community“, der sowohl „hochschuldidaktische Laien [als auch] Experten samt aller Schattierungen zwischen diesen Polen“ (Wildt, 2003a, S. 92) angehören, wurde die derzeitige Situation erkannt. Die nahe Zukunft wird wohl wie bisher stark im Bilden und im Ausbau von Netzwerken bestehen. Hierin sieht der Autor die momentan geeignete Strategie. Die auf nationalen Standards basierende Modularisierung mit dem Ziel der bundesweiten Anerkennung hochschuldidaktischer Veranstaltungen sollte weiter vorangetrieben werden. An Hochschulen, die bisher noch über keinerlei hochschuldidaktische Strukturen verfügen, sollten diese geschaffen werden. Hierbei können Mitglieder anderer Netzwerke wichtige Unterstützungsarbeit leisten. Prinzipiell sollte innerhalb der Netzwerke über die Koordination von

Weiterbildungsleistungen hinaus auch versucht werden, hinsichtlich der Kommunikation über sowie der Durchführung von gemeinsamen Forschungsprojekten zusammen zu arbeiten. In diesem Zusammenhang ebenfalls denkbar sind innerinstitutionelle Kooperationen mit angrenzenden Fachbereichen. Dies könnte z. B. über Rotationsstellen an den hochschuldidaktischen Einrichtungen erreicht werden, die von Mitgliedern der Fachbereiche für einen bestimmten Zeitraum besetzt werden (vgl. Webler, 2000). Mit diesen Netzwerkanstrengungen sind jedoch auch Nachteile verbunden: hierzu gehören neben der grundsätzlich nicht unproblematischen Netzwerkkommunikation eine Verzögerung der Professionalisierung der Hochschuldidaktik als Wissenschaft.

Die Entwicklung am SCL Kassel aufnehmend, könnten Programme zudem differenziert werden in (weiterhin strukturierte) Angebote an neu berufene und Nachwuchswissenschaftler sowie einzelne, niedrigschwelligere Angebote für Professoren. Battaglia (2008) schlägt für die zweite Personengruppe insbesondere individualisiertes Coaching vor. Andererseits sollte darauf geachtet werden, dass hochschuldidaktische Angebote von Lehrenden nicht in einem zu frühen Abschnitt ihrer Karriere durchlaufen werden (Winteler, 2002b), da sie sich oftmals noch mit Fragen ihres Faches auseinandersetzen müssen und u. U. noch wenig eigene Lehrerfahrung besitzen<sup>84</sup>.

Im internationalen Vergleich erweisen sich die dghd-Leitlinien, insbesondere was den Zeitumfang hochschuldidaktischer Weiterbildungsprogramme angeht, als unterdurchschnittlich. Prinzipiell wäre eine Erhöhung dieser Mindeststandards denkbar. Jedoch halten rund 40 Prozent der Hochschulen der Bundesrepublik immer noch an noch weniger strukturierten Angeboten fest. Es sollte berücksichtigt werden, dass eine geplante Erweiterung gerade diese Universitäten u. U. noch weiter vom gegenwärtigen Entwicklungsprozess abhängen könnte. Stattdessen sollte bezüglich der Nichtnutzer von hochschuldidaktischen Angeboten sowie deren Motive Ursachenforschung betrieben werden (Schmidt & Fischer, 2008). Welche Gründe sprechen gegen eine Teilnahme an Weiterbildung? Wieso sieht diese Gruppe ihre Weiterbildungsinteressen nicht abgedeckt? Welche Art von Weiterbildung würde Abhilfe schaffen? Davon ausgehend könnten die Programme noch stärker auf bestehende Bildungsbedarfe abgestimmt werden. Vor dem Hintergrund des in Abbildung 6 angedeuteten hochschuldidaktischen Qualitätszyklus ließen sich Angebote auch speziell für die Interessenlage einzelner Fachbereiche entwickeln. Dies sowie deren Umsetzung könnte z. B. mit Hilfe der bereits erwähnten Rotationsstellen geschehen.

Statt einer expliziten Erhöhung der dghd-Standards sollte die Aufnahme einer Formulierung eines zu erzielenden Lehrkompetenzprofils erwägt werden. Die diesbezügliche Diskussion innerhalb der Hochschuldidaktik ist in Deutschland als noch nicht abgeschlossen zu bezeichnen (Brendel et al., 2006). Zudem basieren die dghd-Leitlinien zwar auf internationalen Standards und dem Stand der deutschen Debatte zum Zeitpunkt der Erstellung (Berendt, 2005a). Jedoch existieren kaum Untersuchungen, die sich mit der tatsächlichen Qualität der learning outcomes durch Weiterbildungen bei den Lehrenden beschäftigen. Bisher konnte nicht gänzlich gezeigt werden, auf welche Weise das Durchlaufen von Weiterbildungsangeboten tatsächlich zum Aufbau bzw. zur Erweiterung von Kompetenzen, insbesondere von Lehrkonzeptionen beiträgt (vgl. z. B. Winteler, 2002b; Kröber, 2010). Ebenfalls noch offene Fragen bestehen hinsichtlich der

---

<sup>84</sup> Allerdings kann argumentiert werden, dass Lehrende innerhalb ihres Fachbereichs durchaus auf Kollegen treffen können, die der Lehre bzw. ihrer Qualität eine geringe Wertschätzung beimessen und dies auch zum Ausdruck bringen. Um demnach „negative“ Einflüsse zu vermeiden, sollten gerade jüngere bzw. neue Lehrende am Anfang ihrer Karriere an Weiterbildungen teilnehmen (vgl. Gibbs & Coffey, 2004).

Veränderung von Lehrkonzeptionen bei Lehrenden im Laufe des Berufslebens. Zusätzliche Wirkungsforschung, etwa in Form von innovativen Evaluationskonzepten<sup>85</sup>, könnte hier bereichernd sein. Für diese würde sich – aufgrund der momentan vielerorts festzustellenden geringen Forschungsfundierung hochschuldidaktischer Einrichtungen – die Kooperation zwischen hochschuldidaktischer Institutionalisierung und den Instituten oder Fachbereichen der Bezugswissenschaften vor Ort (z. B. Soziologie, Pädagogische Psychologie, Erziehungswissenschaften) anbieten.

Grundsätzlich muss sich auch die allgemeine Wahrnehmung und Akzeptanz der Hochschuldidaktik respektive der Lehre im Kontext Hochschule ändern. Dies kann erstens erreicht werden über eine zunehmende Wissenschaftsfundierung hochschuldidaktischer Arbeit und damit deren Professionalisierung. Zweitens können das Transparentmachen der eigenen Tätigkeit und der Ziele sowie eine generell professionelle Außendarstellung dazu beitragen. Hierfür sind neben der dghd<sup>86</sup> und den hochschuldidaktischen Institutionen an den Universitäten auch die Weiterbildungsteilnehmer gefragt, die per „Mundpropaganda“ ihre – in Umfragen als durchaus positiv geäußerten (z. B. Pötschke, 2004) – Eindrücke weitergeben. Vermehrt ist auch die Forderung nach der Gründung einer Organisation für wissenschaftliche Lehre, ähnlich der DFG, zu hören (z. B. Lühje, 2007). Auch mit einer solchen Einrichtung kann das Image der Hochschullehre verbessert werden.

Um nicht nur personenbezogene, hochschuldidaktische Dienstleistungen im Rahmen von PE zu erbringen, sondern den o. g. hochschuldidaktischen Qualitätszyklus wirkungsvoll auf Programm- und letztendlich auch auf Institutionsebene zu initiieren, müssen diese betriebswirtschaftlichen Konzepte weiter hochschuldidaktisch bearbeitet und nutzbar gemacht werden. Die betrachteten Programme liefern hierbei mit den Ausgestaltungen ihrer Vertiefungsmodule gute Ansätze. Jedoch bleibt die Frage offen, inwieweit die dort initiierten Entwicklungsprozesse in den jeweiligen Arbeitsgruppen, Fachbereichen oder Fakultäten aktiv aufgegriffen und weiter verwendet bzw. angepasst werden. Auch in diesem Kontext wäre prinzipiell Wirkungsforschung denkbar oder zumindest eine grundsätzliche Sichtbarmachung der Ergebnisse. Eine andere Alternative wären gezielte Kooperationen auf Zeit zwischen den hochschuldidaktischen Einrichtungen und einzelnen Fachbereichen vor Ort. Diese ließen sich z. B. über die Vergabe von Doppelmitgliedschaften der hochschuldidaktischen, wissenschaftlichen Mitarbeiter in Fachbereichen erreichen. Eine andere Alternative wären die o. g. Rotationsstellen. Im Sinne einer Attraktivitätssteigerung könnten Kooperationen an ein monetäres oder lehrdeputatbezogenes Belohnungssystem gekoppelt werden.

Grundsätzlich bedingen professionelle, hochschuldidaktische Personal- und Organisationsentwicklung auch Forschungsbasierung. Diese kann als innerinstitutionelle, praxisentwickelnde Hochschulforschung vorliegen. Um eine Aufgabenwahrnehmung entsprechend der tatsächlichen Aufgabenkomplexität zum einen, der Leistungserwartungen der Nachfrager zum anderen, möglich zu machen, müssen hochschuldidaktische Institutionalisierungen personell, finanziell, strukturell und organisatorisch dementsprechend ausgestaltet bzw. ausgestattet sein. Webler (2000) gibt hierfür eine wissenschaftliche Einrichtung mit mindestens vier Wissenschaftlern (davon mindestens eine

---

<sup>85</sup>Im Zusammenhang mit Lehrkompetenzen empfiehlt z. B. Borchard (2002), Lehrveranstaltungsevaluationen zu verschiedenen Messzeitpunkten der Weiterbildungsteilnahme. Für die Entwicklung von Lehrkonzeptionen betrachtet Winteler (2002a) die Ansätze des „conceptual change“ als erfolgsversprechend.

<sup>86</sup>Berendt (2005a) schlägt für die dghd einen Bolognareferenten vor. Weiter wird ein verstärkter Austausch mit entsprechenden Organisationen gefordert.

Professur) sowie zwei Verwaltungsangestellten als Voraussetzung an. Die Übernahme benachbarter Aufgaben wie etwa Tutorenqualifizierung oder die Evaluation von Lehrveranstaltungen bietet sich hier ebenfalls. Die Qualität der Arbeit solcher HDZ wird von potentiellen Nachfragern im Vergleich zu anderen möglichen Institutionalisierungen am höchsten eingeschätzt (vgl. Schmidt, 2009). Zudem ist gerade an einer solch forschungsbasierten Institutionalisierung eine Qualifizierung des hochschuldidaktischen Nachwuchses möglich. Jedoch sind zum einen solche Zentren in der Bundesrepublik die Ausnahme. Zum anderen sind in der gegenwärtigen Praxis einige Widerstände bezüglich der Bereitstellung finanzieller Mittel<sup>87</sup> für eine solche Erweiterung zu erwarten.

Auf lange Sicht ist der notwendige Schritt hin zu einer Präzisierung der pädagogischen Eignung im HRG und in den Landesgesetzen zu gehen. Vor dem Hintergrund der Einheit von Forschung und Lehre sowie den Bestrebungen, auch Universitäten zu „lernenden Organisationen“ zu entwickeln, sollte die professionelle Ausbildung zum Hochschullehrenden auch den Aufbau didaktischer Kompetenzen mit einbeziehen. Eine modular strukturierte, hochschuldidaktische Ausbildung ließe sich etwa in der Zeit zwischen Antritt der wissenschaftlichen Stelle bis zur ersten Berufung auf eine unbefristete Professur, unter Annahme der national gewährleisteten Anerkennung von Modulen und Einzelveranstaltungen, durchlaufen. Die in diesem Zusammenhang von Wildt & Gaus vorgeschlagene Masterstudiengangskonzeption des „Master of Higher Education“ (vgl. Kapitel 4.3) würde dies sowie die Zertifizierung gewährleisten. Ihr Entwicklungsprozess ist noch nicht vollständig abgeschlossen. Jedoch würde durch die Bereitstellung eines solchen postgradualen Studiengangs ein langfristiges Ziel der hochschuldidaktischen Qualifizierung erreicht werden (Huber, 2003).

Die gegenwärtige Situation der Lehre im bundesdeutschen Hochschulsystem macht es notwendig, auf Defizite zu reagieren und Potentiale zu nutzen. Die Arbeit hat angeführt, auf welche Weise hochschuldidaktische Expertise hierzu wertvolle Beiträge leisten kann und wie dies in der Praxis tatsächlich ausgestaltet wird. Inwieweit die Entwicklung der Hochschuldidaktik sich am oben skizzierten Weg orientieren, auf diesem stoppen oder ihn verlassen wird, bleibt abzuwarten. Dies wird, so Huber in seiner Gegenrede zu Mittelstraß, u. a. auch davon abhängig sein, „ob sie [die Hochschuldidaktik, Anm. des Autors] die Diskussion darüber, was gute Lehre heißen soll [...], offen hält und offen zu halten vermag [und] ob sie sich von den Beschränkungen der staatlichen Lehr- und Studienreformpolitik gefangennehmen lassen wird oder auch künftig zur inhaltlichen Weiterentwicklung und Ergänzung des Studiums anregt und beiträgt“ (1999, S. 41).

---

<sup>87</sup>In den Empfehlungen des WR (2008, S. 112 ff.) auf mehr als 70 Mio. Euro pro Jahr allein für Fortbildungen beziffert.

# Literaturverzeichnis

- Arbeitskreis *Qualifizierung für die Lehre*. (1999). *Überblick über die hochschuldidaktischen Weiterbildungsinitiativen in Deutschland*. (unveröffentlichtes Arbeitspapier)
- Ash, M. (Hrsg.). (1999). *Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten*. Wien: Böhlau.
- Auferkorte-Michaelis, N. (2010). Hochschuldidaktik forscht: Lokale Perspektiven auf Studium und Lehre. In R. Schneider & B. Szczyrba (Hrsg.), *Hochschuldidaktik aufgefächert – vernetzte Hochschulbildung* (S. 29-38). Münster: LIT.
- Battaglia, S. (2008). Auf dem Vormarsch. Die Hochschuldidaktik bahnt sich ihren Weg. *Forschung & Lehre* (9), S. 602-603. Verfügbar unter <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/Archiv/2008/09-2008.pdf> (aufgerufen am 23.07.2010)
- Battaglia, S. (2010). Quo vadis, hochschuldidaktische (Hochschul)Forschung? *Journal Hochschuldidaktik* (1), S. 28-34. Onlineversion. Verfügbar unter [http://www.hdz.uni-dortmund.de/fileadmin/JournalHD/2010\\_1/Journal\\_HD\\_2010\\_1.pdf](http://www.hdz.uni-dortmund.de/fileadmin/JournalHD/2010_1/Journal_HD_2010_1.pdf) (aufgerufen am 23.07.2010)
- Berendt, B. (1993). Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In B. Berendt & J. Stary (Hrsg.), *Evaluation zur Verbesserung der Qualität der Lehre und weitere Maßnahmen* (S. 129-156). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Berendt, B. (2000). Was ist gute Hochschullehre? *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, S. 247-260.
- Berendt, B. (2003). Hochschuldidaktische Weiterbildung als Bestandteil von Qualitätssicherung und -entwicklung. Unterstützung durch die Akkreditierung hochschuldidaktischer Weiterbildungsveranstaltungen. In U. Welbers (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen – Handlungsformen – Kooperationen* (S. 105-117). Bielefeld: Bertelsmann.
- Berendt, B. (2005a). „Academic Staff Development / ASD“ im Kontext des Bologna-Prozesses. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*. Berlin: Raabe, Griffmarke L 2.2.
- Berendt, B. (2005b). The Shift from Teaching to Learning – mehr als eine 'Redewendung': Relevanz – Forschungshintergrund – Umsetzung. In U. Welbers & O. Gaus (Hrsg.), *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals (= Blickpunkt Hochschuldidaktik 116)* (S. 35-41). Bielefeld: Bertelsmann.
- Borchard, C. (Hrsg.). (2002). *Hochschuldidaktische Weiterbildung — Akzeptanz und Wirkung. Eine Analyse am Beispiel des Bausteinprogramms WindH — Weiterbildung in der Hochschullehre*. Hamburg/Münster: LIT.
- Brendel, S., Eggensperger, P. & Glathe, A. (2006). *Das Kompetenzprofil von HochschullehrerInnen: Eine Analyse des Bedarfs aus Sicht von Lehrenden und Veranstaltenden* (Bd. 1) (Nr. 2). Onlineversion. Verfügbar unter [http://www.zfhd.at/resources/downloads/ZFHE\\_1\\_2\\_01\\_BRENDEL\\_et\\_al\\_Lehrkompetenz\\_preprint\\_1000778.pdf](http://www.zfhd.at/resources/downloads/ZFHE_1_2_01_BRENDEL_et_al_Lehrkompetenz_preprint_1000778.pdf) (aufgerufen am 23.07.2010)



- Bromme, R., Rheinberg, F., Minsel, B., Winteler, A. & Weidenmann, B. (2006). Die Erziehenden und Lehrenden. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (5., vollständig überarbeitete Auflage Aufl., S. 269-356). Weinheim: Beltz.
- Bundesassistentenkonferenz. (1968). Kreuznacher Hochschulkonzept. *Schriften der BAK*, 1.
- Bundesassistentenkonferenz. (1970). Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. *Schriften der BAK*, 5.
- Deci, E. & Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, S. 223-238.
- Detmer, H. & Preißler, U. (2006). Die W-Besoldung und ihre Anwendung in den Bundesländern. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 28 (2). Onlineversion. Verfügbar unter [http://www.ihf.bayern.de/dateien/beitraege/Beitr\\_Hochschul\\_f\\_2\\_2006.pdf](http://www.ihf.bayern.de/dateien/beitraege/Beitr_Hochschul_f_2_2006.pdf) (aufgerufen am 23.07.2010)
- Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (Hrsg.). (2005). *Leitlinien zur Modularisierung und Zertifizierung hochschuldidaktischer Weiterbildung*. Onlineversion. Verfügbar unter [http://www.dghd.de/tl\\_files/PDF-Downloads/AKK0/AHD\\_Leitlinien.pdf](http://www.dghd.de/tl_files/PDF-Downloads/AKK0/AHD_Leitlinien.pdf) (aufgerufen am 23.07.2010)
- Flender, J. (2004). Optimierung ja – Weiterbildung nein? Zur Motivation von Lehrenden, ihre Lehre zu verbessern. *Das Hochschulwesen* (1), S. 19-24.
- Friebertshäuser, B. (2007). Heterogenität als hochschuldidaktische Herausforderung. In K. Reiber & R. Richter (Hrsg.), *Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik. Ein Blick zurück nach vorn* (S. 167-186). Berlin: Logos.
- Gibbs, G. & Coffey, M. (2004). The impact of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5 (1), S. 87-100.
- Glathe, A. & Werner, A. (2009). Das Hochschuldidaktikzentrum der Universitäten Baden-Württemberg (HDZ). *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung*, 3+4, S. 82-84.
- Hanft, A. (2004). Personalentwicklung als Hochschulentwicklung. In S. Laske, T. Scheytt & C. Meister-Scheytt (Hrsg.), *Personalentwicklung und universitärer Wandel. Programm – Aufgaben – Gestaltung* (S. 119-138). München und Mering: Rainer Hampp Verlag.
- HDZ Baden-Württemberg (Hrsg.). (2009). *Jahresprogramm 2010*.
- Heinrich, M. (Hrsg.). (2006). *Reflexionen zur Lehre im Spannungsfeld traditioneller Lehrformen und hochschuldidaktischer Innovation. Ein Projektbericht zur Sicht von Studierenden und NachwuchswissenschaftlerInnen*. Münster: Monsenstein & Vannerdat.
- Helmke, A. & Schrader, A. (2006). Hochschuldidaktik. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. überarb. u. erw. Aufl., S. 246-252). Weinheim: Beltz.
- Hochschuldidaktisches Netzwerk Mittelhessen (Hrsg.). (2010). *Veranstaltungsprogramm des Hochschuldidaktischen Netzwerks Mittelhessen für das 1. Halbjahr 2010*. Onlineversion. Verfügbar unter [http://www.hd-mittelhessen.de/programm2010\\_1.pdf](http://www.hd-mittelhessen.de/programm2010_1.pdf) (aufgerufen am 23.07.2010)
- Hochschuldidaktisches Zentrum Niedersachsen (Hrsg.). (2010). „Man spielt halt nicht mit den Schmuttelkindern.“ Ein Interview mit Prof. Johannes Wildt über die Zukunft der Hochschuldidaktik. *HDS.Journal* (1), S. 29-32. Verfügbar unter <https://www.hds.uni-leipzig.de/fileadmin/media/HDSJournal1-2010.pdf> (aufgerufen am 23.07.2010)

- Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung in elf Bänden und einem Registerband* (Bd. 10, S. 114-140). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Huber, L. (1999). An- und Aussichten der Hochschuldidaktik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (1), S. 25-44.
- Huber, L. (2003). Akkreditierung Hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung. In U. Welbers (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen – Handlungsformen – Kooperationen (= Blickpunkt Hochschuldidaktik 110)* (S. 95-104). Bielefeld: Bertelsmann.
- Huber, L. (2005). Training oder auch Reflexion? Zur Rückbeziehung der Hochschuldidaktik auf Bildungstheorie. In M. Craanen & L. Huber (Hrsg.), *Notwendige Verbindungen. Zur Verankerung von Hochschuldidaktik in Hochschulforschung* (S. 43-58). Bielefeld: UVW.
- Huber, L. & Portele, G. (1983). Die Hochschullehrer. In L. Huber (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung in elf Bänden und einem Registerband* (Bd. 10, S. 193-218). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Janson, K., Schomburg, H. & Teichler, U. (2007). *Wege zur Professur*. Münster, München, Berlin [u. a.]: Waxmann.
- Kaiser, K. (2005). Qualitätsentwicklung im Rahmen eines landesweiten Qualifizierungsprogramms – am Beispiel des Hochschuldidaktikzentrums Baden-Württemberg (HDZ). In S. Brendel, K. Kaiser & G. Macke (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Qualifizierung. Strategien und Konzepte im internationalen Vergleich (= Blickpunkt Hochschuldidaktik 115)* (S. 311-323). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kehm, B. (2010). Hochschuldidaktik als Teil der Hochschulforschung. Keynote auf dem Workshop „Hochschuldidaktische Forschung als Teil der Hochschulforschung“ am 26./27.11.2009 in Dortmund. *Journal Hochschuldidaktik* (1), S. 8-11. Onlineversion. Verfügbar unter [http://www.hdz.uni-dortmund.de/fileadmin/JournalHD/2010\\_1/Journal\\_HD\\_2010\\_1.pdf](http://www.hdz.uni-dortmund.de/fileadmin/JournalHD/2010_1/Journal_HD_2010_1.pdf) (aufgerufen am 23.07.2010)
- Kröber, E. (2010). Von der Wissensabsonderung zum professionellen Lehrhandeln – Veränderung von Lehrkonzeptionen durch hochschuldidaktische Weiterbildung. In R. Schneider & B. Szczyrba (Hrsg.), *Hochschuldidaktik aufgefächert – vernetzte Hochschulbildung* (S. 89-101). Münster: LIT.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2005). *Qualitätssicherung in der Lehre. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.09.2005*. Onlineversion. Verfügbar unter [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2005/2005\\_09\\_22-Qualitaetssicherung-Lehre.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_09_22-Qualitaetssicherung-Lehre.pdf) (aufgerufen am 23.07.2010)
- Lüthje, J. (2007). Von der Hochschuldidaktik zur Qualitätsentwicklung. In M. Merkt & K. Mayrberger (Hrsg.), *Qualität akademischer Lehre. Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung* (S. 15-24). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Marsh, H. W. & Hattie, J. (2002). The Relation between Research Productivity and Teaching Effectiveness: Complementary, Antagonistic or Independent Constructs? *The Journal of Higher Education*, 73 (5), S. 603-641. Verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/1558435> (aufgerufen am 23.07.2010)
- Metz-Göckel, S., Auferkorte-Michaelis, N. & Zimmermann, K. (2005). Innerinstitutionelle Forschung als Profilbildung der Hochschule. In M. Craanen & L. Huber (Hrsg.), *Notwendige Verbindungen. Zur Verankerung von Hochschuldidaktik in Hochschulforschung* (S. 121-136). Bielefeld: UVW.

- Mürmann, M. (2005). Ohne 'P.A.D.' keinen 'Shift'...! Academic Development als Voraussetzung für eine veränderte Hochschullehre. In U. Welbers & O. Gaus (Hrsg.), *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals (= Blickpunkt Hochschuldidaktik 116)* (S. 246-250). Bielefeld: Bertelsmann.
- Naumann, W. (2007). Zu historischen Wurzeln und ausgewählten Schwerpunktaufgaben der Hochschulpädagogik in der DDR. In K. Reiber & R. Richter (Hrsg.), *Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik. Ein Blick zurück nach vorn* (S. 56-76). Berlin: Logos.
- Netzwerk Hochschuldidaktik Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2008). *Letter of Intent*. Onlineversion. Verfügbar unter <http://kathmandu.hdz.uni-dortmund.de/netzwerk-nrw/index.php?id=39> (aufgerufen am 23.07.2010)
- Pasternack, P. (2000). Die Hochschulqualitätsdebatte. *Das Hochschulwesen*, 2, S. 38-43.
- Pellert, A. (1995). Gedanken zu einer zukunftsorientierten Personalentwicklung an Universitäten: Ausgangspunkte – Ansatzpunkte – Spannungsfelder. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 19 (1), S. 122-140.
- Pellert, A. (2007). Hochschuldidaktik: Personalentwicklung im Dienste der Lehre. In M. Merkt & K. Mayrberger (Hrsg.), *Qualität akademischer Lehre. Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung* (S. 47-58). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Pötschke, M. (2004). Akzeptanz hochschuldidaktischer Weiterbildung. Ergebnisse einer empirischen Studie an der Universität Bremen. *Das Hochschulwesen* (3), 94-100.
- Reiber, K. (2007). Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik – Ein Blick zurück nach vorn: Einführung in den Tagungsband. In K. Reiber & R. Richter (Hrsg.), *Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik. Ein Blick zurück nach vorn* (S. 7-26). Berlin: Logos.
- Rindermann, H. (2009). Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27, S. 64-72.
- Schlüter, A. (2008). Gute Lehre muss sich lohnen. Ein Plädoyer. *Forschung & Lehre* (9), S. 596-597. (Onlineversion)
- Schmidt, B. (2007a). Lust und Frust am „Arbeitsplatz Hochschule“: Eine explorative Studie zur Arbeitssituation junger wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 29 (4), S. 140-161. Onlineversion. Verfügbar unter [http://www.ihf.bayern.de/?download=4-2007\\_gesamt.pdf](http://www.ihf.bayern.de/?download=4-2007_gesamt.pdf) (aufgerufen am 23.07.2010)
- Schmidt, B. (2007b). Personalentwicklung an der Hochschule. Zehn Wege in ein unentdecktes Land. *die hochschule*, 2, S. 125-153. Onlineversion. Verfügbar unter [http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/07\\_2/Schmidt\\_Personalentwicklung.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/07_2/Schmidt_Personalentwicklung.pdf) (aufgerufen am 23.07.2010)
- Schmidt, B. (2009). Interne Fortbildungseinrichtungen, hochschuldidaktische Forschungszentren oder kooperative Netzwerke? Auf der Suche nach neuen Strukturen für die Hochschuldidaktik. *Das Hochschulwesen*, 5, S. 152-161.
- Schmidt, B. & Fischer, N. (2008). *Kurzbericht zur Befragung Bologna und weiter: Chancen und Perspektiven der Hochschuldidaktik*. (Unveröffentlichtes Manuskript)
- Schulmeister, R. (2005). Der Studiengang Master of Higher Education: Ein Curriculum in Hochschuldidaktik für den Hochschullehrernachwuchs. In S. Brendel, K. Kaiser & G. Macke (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Qualifizierung. Strategien und Konzepte im internationalen Vergleich (= Blickpunkt Hochschuldidaktik 115)* (S. 123-134). Bielefeld: Bertelsmann.

- Senatskommission der DFG für Hochschuldidaktik (Hrsg.). (1982). *Forschungsförderung in der Hochschuldidaktik*. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik.
- Senger, U. (2008). Personal-, Organisations- und Hochschulentwicklung im Zeichen der Hochschuldidaktik. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*. Berlin: Raabe, Griffmarke L 2.4.
- Senger, U. (2010). Hochschuldidaktik im Spannungsfeld von Fachdisziplinen und fachübergreifender Hochschulentwicklung: Ein Schlüssel zur „Hochschule als Ganzes“? In R. Schneider & B. Szczyrba (Hrsg.), *Hochschuldidaktik aufgefächert – vernetzte Hochschulbildung*. Münster: LIT.
- Soellner, R. & Lübeck, D. (2005). Qualitätssicherung durch hochschuldidaktisch ausgerichtete Personalentwicklung. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*. Berlin: Raabe, Griffmarke J 1.2.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2009). *Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland 2009*. Onlineversion. Verfügbar unter <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/SharedContent/0effentlich/AI/IC/Publikationen/Jahrbuch/StatistischesJahrbuch,property=file.pdf> (aufgerufen am 23.07.2010)
- Teichler, U. (2008). *Academic Staff in Germany: per aspera ad astra?* (Nr. 12). Onlineversion. Verfügbar unter [http://en.rihe.hiroshima-u.ac.jp/tmp\\_djvu.php?id=95244](http://en.rihe.hiroshima-u.ac.jp/tmp_djvu.php?id=95244) (aufgerufen am 23.07.2010)
- Tremp, P. (2005). Verknüpfung von Lehre und Forschung: Eine universitäre Tradition als didaktische Herausforderung. *Beiträge zur Lehrerbildung* (3), S. 339-348. (Onlineversion)
- Universität Kassel. (2009). *Entwurf eines Handlungsrahmens der Universität Kassel für Gute Lehre. Umsetzung des HRK-Strategiepapiers „Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen“ an der Universität Kassel*. Onlineversion. Verfügbar unter [http://cms.uni-kassel.de/unicms/fileadmin/groups/w\\_430000/Download/Konzept\\_Gute\\_Lehre\\_Uni\\_Kassel\\_090128.pdf](http://cms.uni-kassel.de/unicms/fileadmin/groups/w_430000/Download/Konzept_Gute_Lehre_Uni_Kassel_090128.pdf) (aufgerufen am 23.07.2010)
- Viebahn, P. (2009). Lehrende in der Hochschule: Das problematische Verhältnis zwischen Berufsfeld und Lehrkompetenzentwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27, S. 37-49.
- Webler, W.-D. (1991). Zur Steigerung des Prestiges von Lehrleistungen an deutschen Hochschulen – Bielefelder Memorandum der AHD. In W.-D. Webler & H.-U. Otto (Hrsg.), *Der Ort der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb (= Blickpunkt Hochschuldidaktik 90)* (S. 75-95). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Webler, W.-D. (2000). Institutionalisierungsmöglichkeiten der Hochschuldidaktik. *Das Hochschulwesen*, 2, S. 44-49.
- Webler, W.-D. (2001). 30 Jahre Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD) e.V. *Das Hochschulwesen*, 5, S. 141-146.
- Webler, W.-D. (2003a). Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildungsangebote für Universitäten als landesweites Netzwerk in Nordrhein-Westfalen – Zum Stand der Entwicklung. In U. Welbers (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen – Handlungsformen – Kooperationen* (S. 371-376). Bielefeld: Bertelsmann.

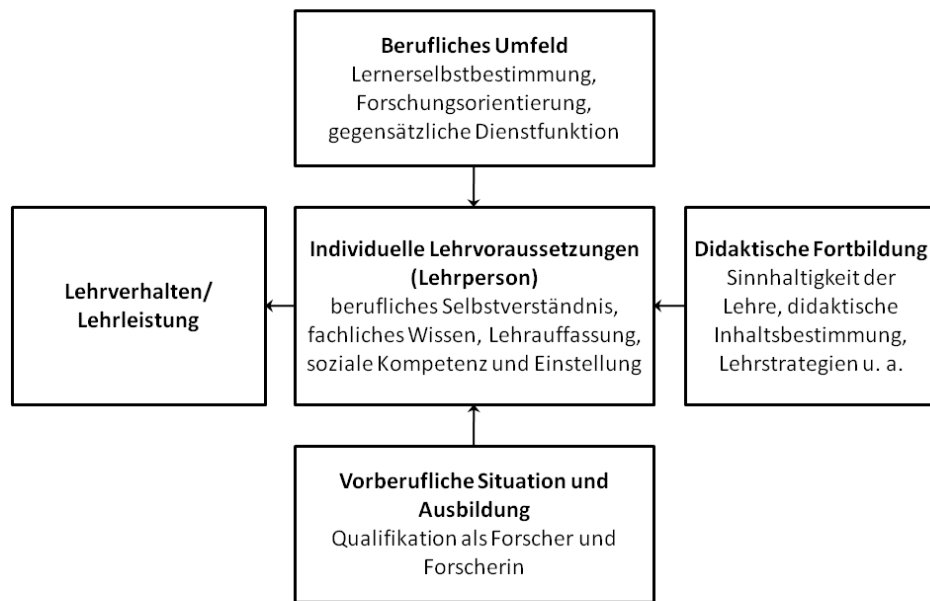
- Webler, W.-D. (2003b). Lehrkompetenz – über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung. In U. Welbers (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen – Handlungsformen – Kooperationen* (S. 53-82). Bielefeld: Bertelsmann.
- Webler, W.-D. (2009a). Studienprogramme im Bereich der Kernaufgaben der Hochschulen (Forschung, Lehre, Transfer und Weiterbildung), Teil II: Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz in Deutschland – 15 hochschuldidaktische Zertifikatsprogramme im Vergleich. Konzeptionelle Grundlagen und Vergleichskategorien. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung*, 3+4, S. 58-73.
- Webler, W.-D. (2009b). Studienprogramme im Bereich der Kernaufgaben der Hochschulen (Forschung, Lehre, Transfer und Weiterbildung), Teil II: Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz in Deutschland – 15 hochschuldidaktische Zertifikatsprogramme im Vergleich. Vergleich der Zertifikatsprogramme zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung*, 3+4, S. 118-132.
- Webler, W.-D. & Wildt, J. (1979). Zur Konzeption einer Hochschuldidaktik als Ausbildungsforschung und wissenschaftlich fundierten Studienreform (Einführung der Herausgeber). In W.-D. Webler & J. Wildt (Hrsg.), *Wissenschaft, Studium, Beruf. Zu den Bedingungs-, Analyse- und Handlungsebenen der Ausbildungsforschung und Studienreform (= Blickpunkt Hochschuldidaktik 52)* (S. 1-26). Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik.
- Welbers, U. (2001). Studienreform mit Bachelor und Master. Eine einführende Problembeschreibung aus der Sicht des Lehrens und Lernens an Hochschulen. In U. Welbers (Hrsg.), *Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften* (S. 1-22). Bielefeld: UVW.
- Wildt, J. (1983). Projektstudium. In L. Huber (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung in elf Bänden und einem Registerband* (Bd. 10, S. 671-674). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wildt, J. (1997). Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen. Leitmotiv der Studienreform? In U. Welbers (Hrsg.), *Das integrierte Handlungskonzept Studienreform. Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen* (S. 198-213). Neuwied: Luchterhand.
- Wildt, J. (2001). Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen in gestuften Studiengängen. In U. Welbers (Hrsg.), *Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften* (S. 25-42). Bielefeld: UVW.
- Wildt, J. (2002). Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*. Berlin: Raabe, Griffmarke A 1.1.
- Wildt, J. (2003a). Hochschuldidaktik im Netzwerk. In U. Welbers (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen – Handlungsformen – Kooperationen (= Blickpunkt Hochschuldidaktik 110)* (S. 83-94). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wildt, J. (2003b). Thesen zu einer modularisierten hochschuldidaktischen Weiterbildung. Qualifizierungsprogramme zwischen Marktsteuerung und Expertenkonstruktion. In U. Welbers (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung – Grundlagen – Handlungsformen Kooperationen (= Blickpunkt Hochschuldidaktik 110)* (S. 117-132). Bielefeld: Bertelsmann.

- Wildt, J. (2003c). Vorüberlegungen zu einer bundesweiten Modularisierung hochschuldidaktischer Weiterbildungs- und Beratungsangebote. *Journal Hochschuldidaktik* (2), S. 10-13. Onlineversion. Verfügbar unter [http://www.hdz.uni-dortmund.de/fileadmin/JournalHD/2003/Journal\\_HD\\_2003\\_2.pdf](http://www.hdz.uni-dortmund.de/fileadmin/JournalHD/2003/Journal_HD_2003_2.pdf) (aufgerufen am 23.07.2010)
- Wildt, J. (2004). Vom Lehren zum Lernen. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*. Berlin: Raabe, Griffmarke A 3.1.
- Wildt, J. (2005a). Trends und Entwicklungsoptionen der Hochschuldidaktik in Deutschland. In S. Brendel, K. Kaiser & G. Macke (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Qualifizierung. Strategien und Konzepte im internationalen Vergleich (= Blickpunkt Hochschuldidaktik 115)* (S. 87-104). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wildt, J. (2005b). Wechselnde Konstellationen. Hochschuldidaktik im Kontext von Hochschulforschung und Hochschulentwicklung. In M. Craanen & L. Huber (Hrsg.), *Notwendige Verbindungen. Zur Verankerung von Hochschuldidaktik in Hochschulforschung* (S. 137-146). Bielefeld: UVW.
- Wildt, J. (2007). Anschlussfähigkeit und professionelle Identität der Hochschuldidaktik – ein Blick zurück nach vorn auf den Weg vom Lehren zum Lernen in der Hochschulbildung (Thesen). In K. Reiber & R. Richter (Hrsg.), *Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik. Ein Blick zurück nach vorn* (S. 187-202). Berlin: Logos.
- Wildt, J. (2009a). Hochschuldidaktik als Hochschullehrerbildung? Hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung zur Förderung der Professionalisierung in der Lehre. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27, S. 26-36.
- Wildt, J. (2009b). „Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule“. Hochschuldidaktisches Weiterbildungsprogramm an Universitäten in NRW. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung*, 3+4, S. 94-97.
- Wildt, J., Encke, B. & Blümcke, K. (Hrsg.). (2003). *Professionalisierung der Hochschuldidaktik. Ein Beitrag zur Personalentwicklung an Hochschulen (= Blickpunkt Hochschuldidaktik 112)*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Wildt, J. & Gaus, O. (2001). Überlegungen zu einem gestuften System hochschuldidaktischer Weiterbildungsstudien. In U. Welbers (Hrsg.), *Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften* (S. 159-195). Bielefeld: UVW.
- Wildt, J. & Jahnke, I. (2010). Konturen und Strukturen hochschuldidaktischer Hochschulforschung – ein Rahmenmodell. *Journal Hochschuldidaktik* (1), S. 4-7. Onlineversion. Verfügbar unter [http://www.hdz.uni-dortmund.de/fileadmin/JournalHD/2010\\_1/Journal\\_HD\\_2010\\_1.pdf](http://www.hdz.uni-dortmund.de/fileadmin/JournalHD/2010_1/Journal_HD_2010_1.pdf) (aufgerufen am 23.07.2010)
- Wilkinson, J. (2005). Lehren, Lernen, und was dazwischen liegt. Lehr-Lern-Forschung in der Hochschuldidaktik. In M. Craanen & L. Huber (Hrsg.), *Notwendige Verbindungen. Zur Verankerung von Hochschuldidaktik in Hochschulforschung* (S. 111-121). Bielefeld: UVW.
- Winteler, A. (2002a). Lehrqualität = Lernqualität? Über Konzepte des Lehrens und die Qualität des Lernens (Teil 1). *Das Hochschulwesen*, 2, S. 42-49.
- Winteler, A. (2002b). Lehrqualität = Lernqualität? (Teil 2) – Über Konzepte des Lehrens und die Qualität des Lernens. *Das Hochschulwesen*, 3, S. 82-89.
- Winteler, A. & Krapp, A. (1999). Programme zur Förderung der Qualität der Lehre an Hochschulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (1), S. 45-60.

- Wissenschaftsrat (Hrsg.). (1985). *Empfehlungen zum Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem*. Onlineversion. Verfügbar unter <http://www.hopo-www.de/konzepte/wr-wettbewerb.html> (aufgerufen am 23.07.2010)
- Wissenschaftsrat (Hrsg.). (2006). *Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem*. Onlineversion. Verfügbar unter <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7067-06.pdf> (aufgerufen am 23.07.2010)
- Wissenschaftsrat (Hrsg.). (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. Onlineversion. Verfügbar unter [http://www.exzellente-lehre.de/pdf/empfehlungen\\_zur\\_qualitaetsverbesserung\\_von\\_lehre\\_und\\_studium\\_2008.pdf](http://www.exzellente-lehre.de/pdf/empfehlungen_zur_qualitaetsverbesserung_von_lehre_und_studium_2008.pdf) (aufgerufen am 23.07.2010)

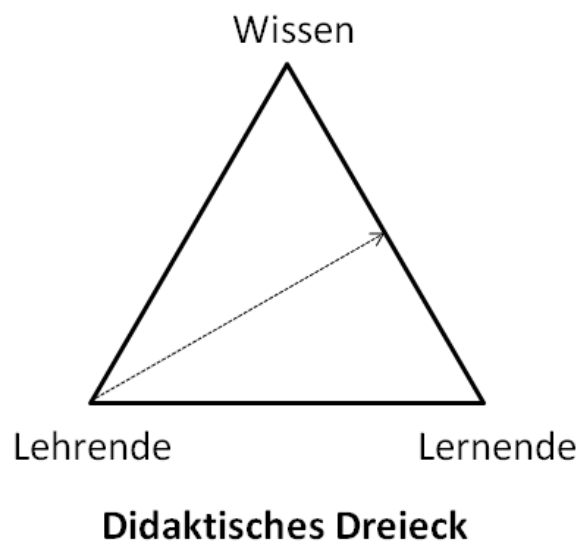
# Anhang

## A Abbildungen



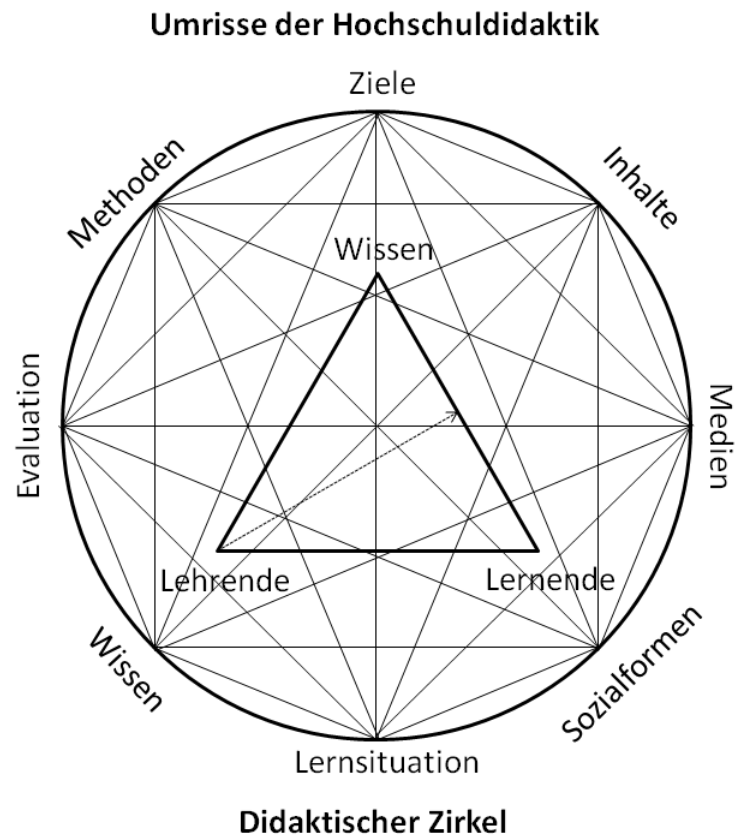
**Abbildung 1:** Allgemeine Voraussetzungen der individuellen Lehrvoraussetzungen und ihre institutionellen Determinanten (Quelle: Viebahn, 2009)

### Umriss der Hochschuldidaktik

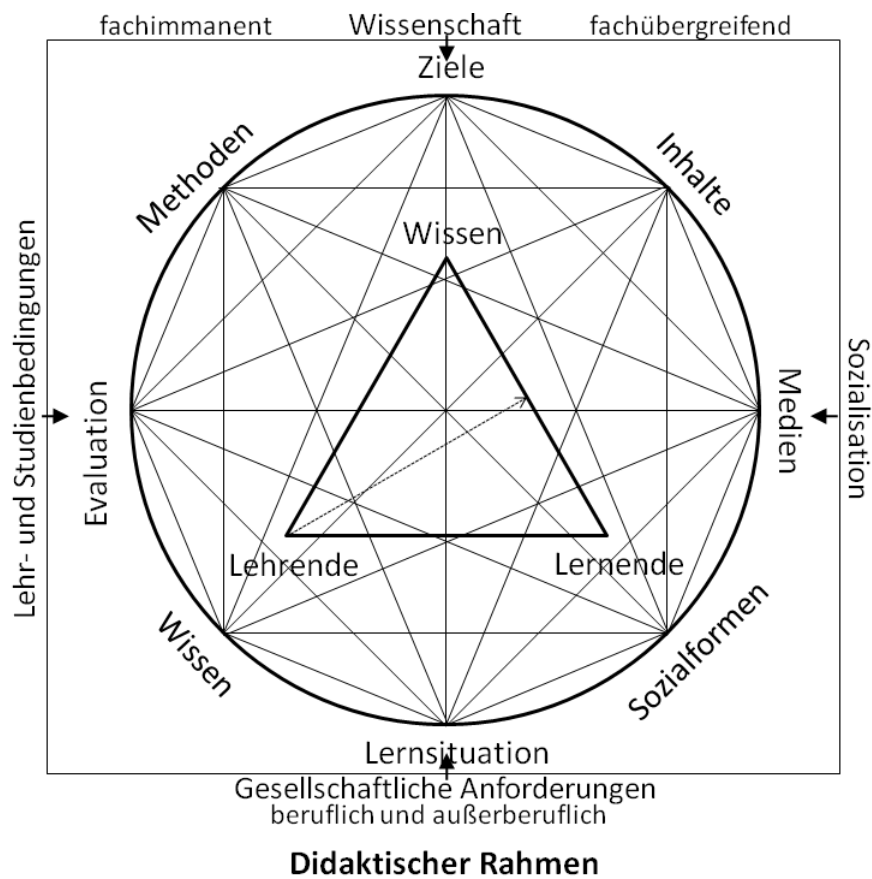


**Abbildung 2:** Didaktisches Dreieck (Quelle: Wildt, 2002)

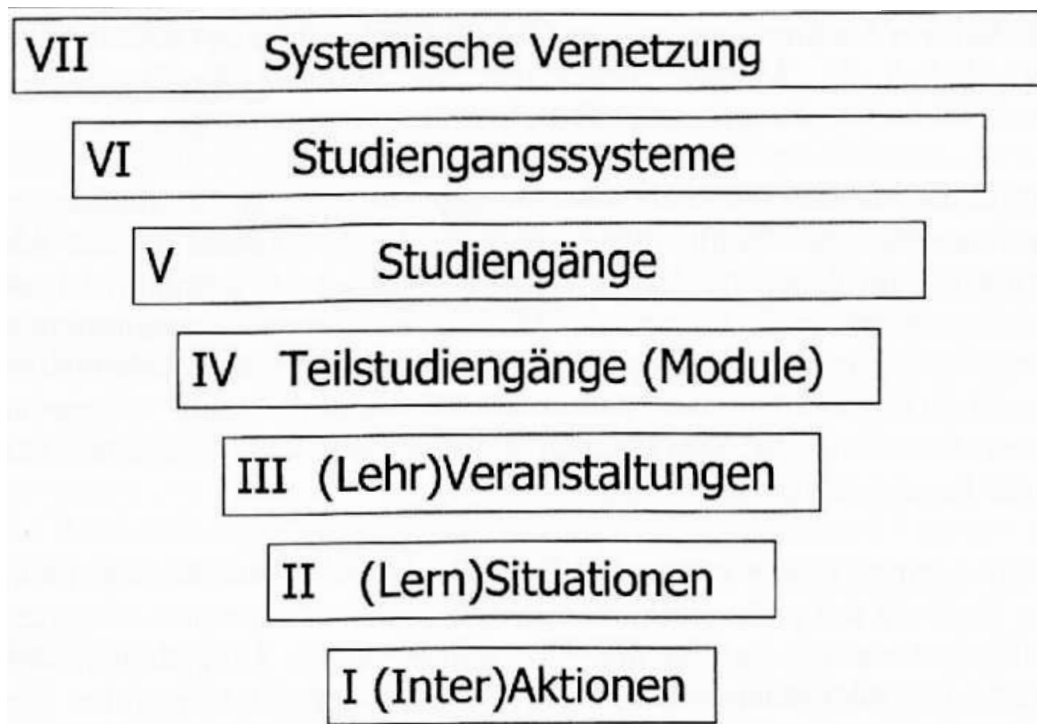




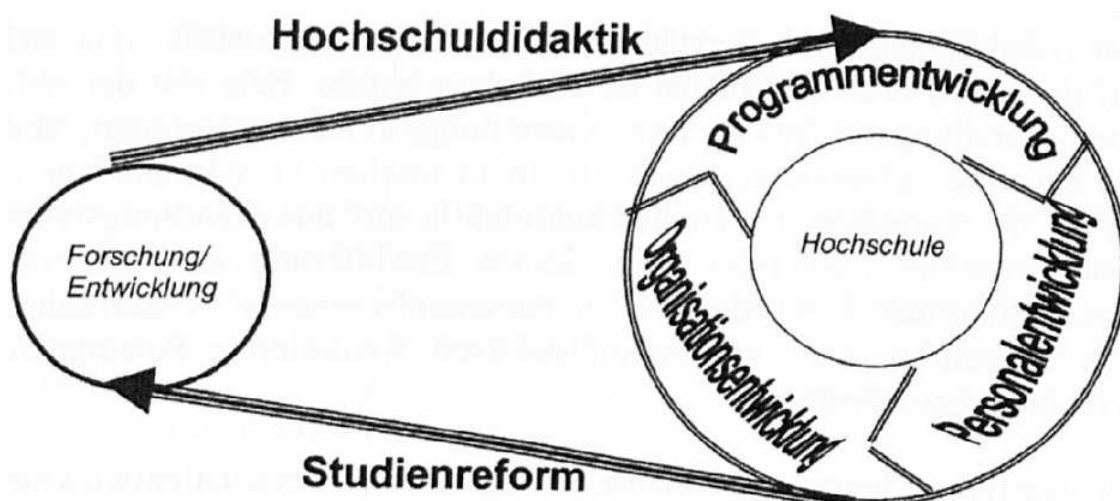
**Abbildung 3:** *Didaktischer Zirkel (Quelle: Wildt, 2002)*



**Abbildung 4:** *Didaktischer Rahmen (Quelle: Wildt, 2002)*



**Abbildung 5:** Handlungsebenen der Hochschuldidaktik (Quelle: Wildt, 2002)



**Abbildung 6:** Hochschuldidaktische Institutionsentwicklung (Quelle: Wildt, 2002)

## Kerncurriculum

### "Qualifizierung für die Lehre an Hochschulen"

Themenschwerpunkte			
Rahmenbedingungen von Lehre und Studium	Lehren und Lernen	Beraten und Prüfen	<b>Praxisbegleitende Beratung (z.B.)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hospitation</li> <li>• Supervision</li> <li>• Mentoring</li> <li>• Coaching</li> <li>• Kollegiale Beratung</li> </ul>
1. Studierende und Lehrende heute	1. Planung, Organisation, Evaluation	1. Studien- und Lernberatung	
2. Hochschulsozialisation Lehre und Karriere	2. Darbietende Methoden	2. Wissenschaftliches Arbeiten im Studium	
3. Curriculumentwicklung, Studiengangsevaluation	3. Aktivierende Methoden	3. Schriftliche und mündliche Prüfungen, Leistungsbeurteilungen	
4. Hochschulorganisation und Management von Lehre, Studium und Prüfung	4. Kommunikation, Kooperation		
	5. Medien, Visualisierung, Neue Technologien		
	6. Fachspezifische Aspekte der Lehre		

**Zeit:** etwa 200 Stunden in 2-5 Jahren

**Grundsätze:**

- Werkstattseminarorientiertes Curriculum
- Anerkennung extern erbrachter Leistungen

**Ziele:** Qualifizierung für die Lehre an Hochschulen, Zertifikat

Abbildung 7: Kerncurriculum von 1999 (Quelle: Berendt, 2005a)

## Konzept des Projektes „Berufsbegleitende Weiterbildung für die hochschuldidaktische Moderation“

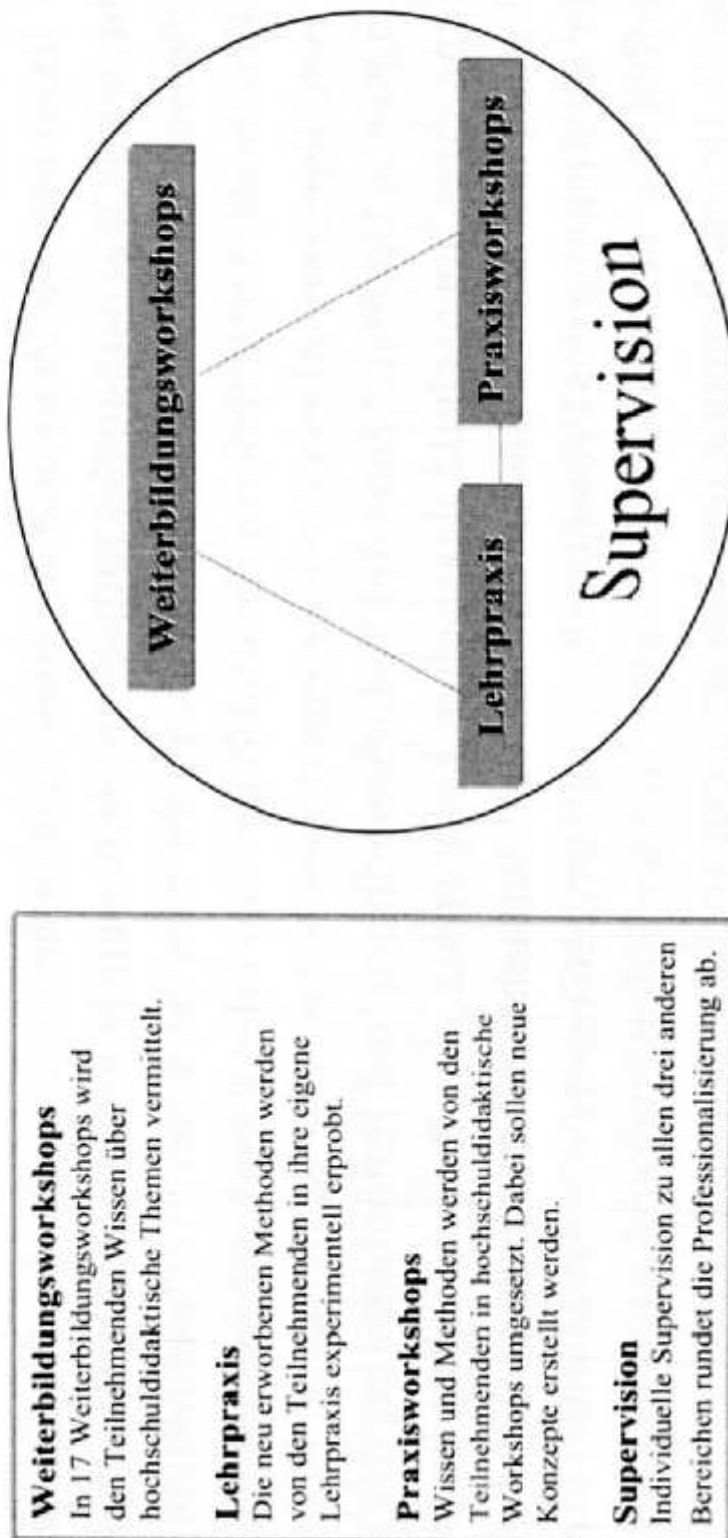


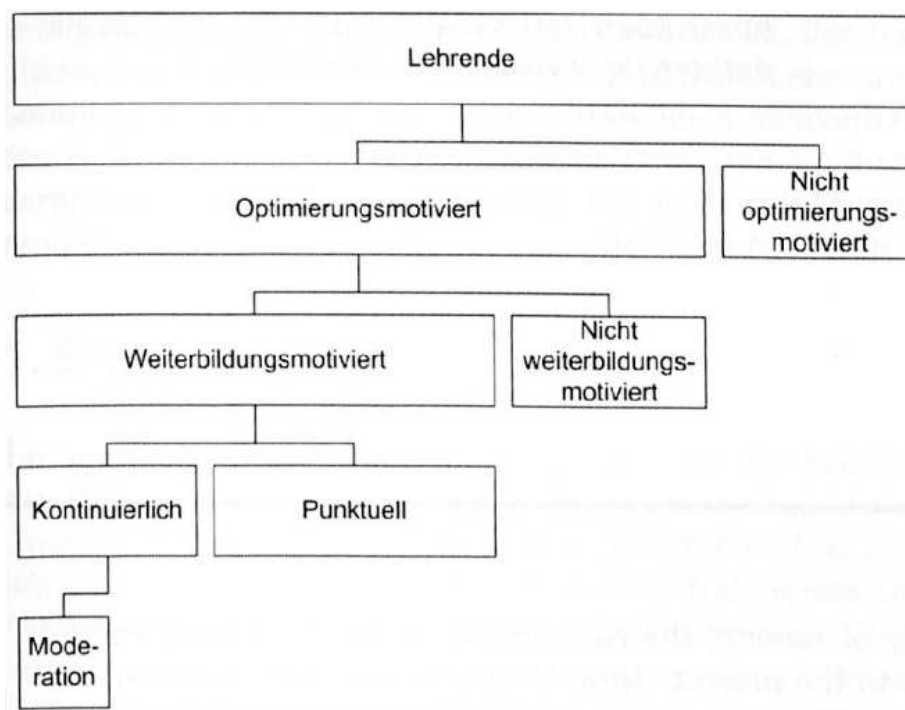
Abbildung 8: Konzept des Projektes HMod (Quelle: Wildt et al., 2003)

Stufe	CP	Karriere	Ziel/Kompetenz	Inhalt (Beispiele)
MA Staff	120	variabel	Hochschuldidakt. Moderation	Praxisbegleitende Beratung, Qualitätsmanagement, Organisationsentwicklung, Konfliktmoderation, learning community, Systemevaluation, hd. Weiterbildungsdidaktik
MA High	60	Junior Prof.	Lehrbefähigung	Massenveranstaltungen, Management von Studienprojekten, dual-mode Veranstaltungen, Inszenierungsmethoden, Studiengangsentwicklung, Lehrportfolio, interkulturelle Kompetenz
Basics	30	wiss./Ang.	Didakt. Basisqualifikation	Planung/Evaluation v. Lehrveranstaltungen, aktive Lehrmethoden, Beratung/Sprechstunde, Prüfung, Lehrkommunikation, multimediale Lernumgebung, Visualisierung
Minimals	15	Graduate School	soft skills for science communication	Rhetorik, Moderation, medial gestützte Präsentation, Besprechungen leiten, Teamwork, wissenschaftliches und journalistisches Schreiben, Gesprächsführung
Intro	5	AnfängerInnen	Sensibilisierung	Start in die Lehre oder Werkstatt Lehren und Lernen

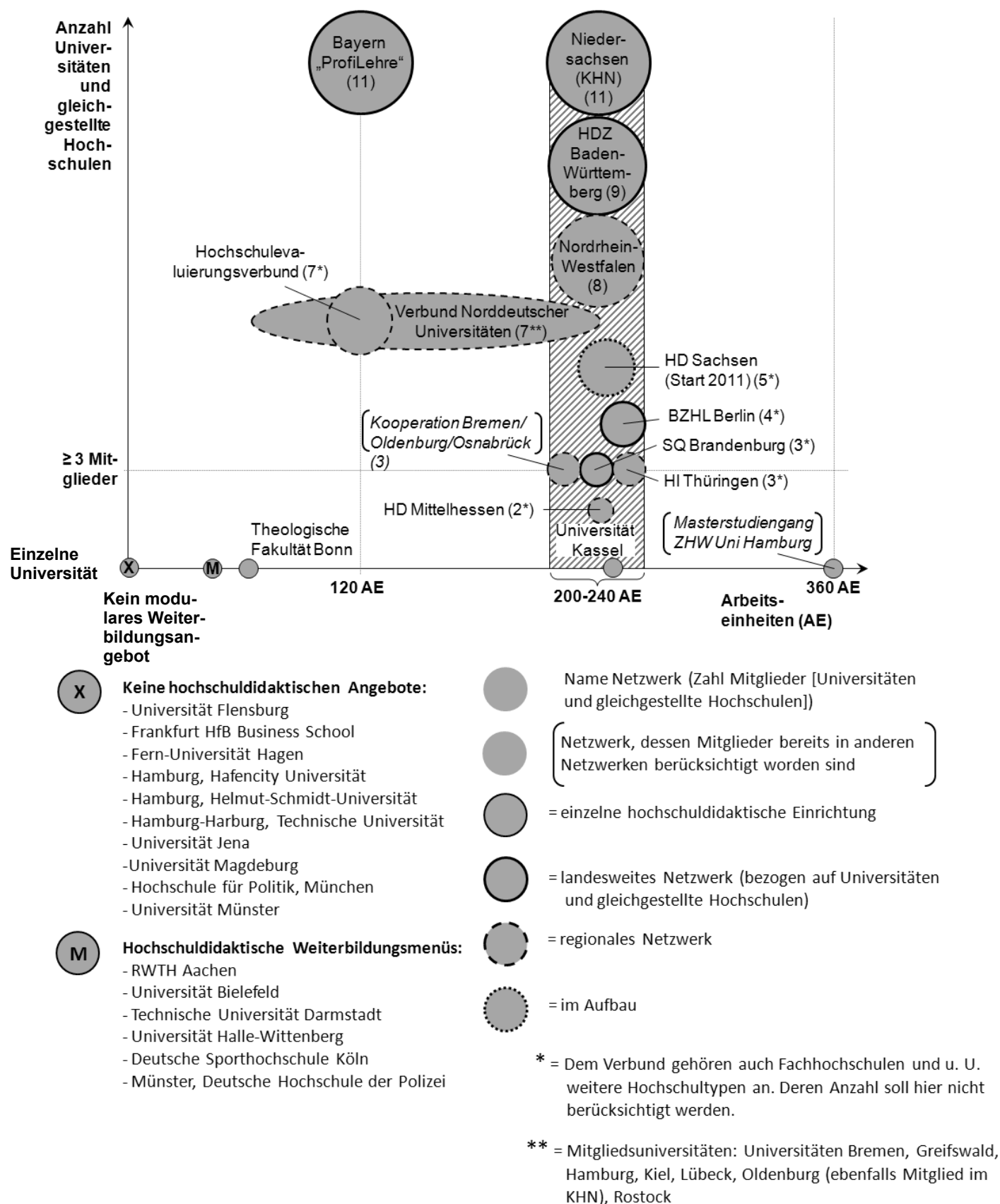
**Abbildung 9:** Vorschlag einer curricularen Konfiguration modularisierter, hochschuldidaktischer Weiterbildung (Quelle: Wildt, 2003b)

Strukturmerkmal	Bestehende Strukturvarianten (prototypische Beschreibungen)					Strukturvorschläge (Wissenschaftsrat)	
	Hochschul- didaktik- zentrum (HDZ)	zentrale Einrichtung / Stabsstelle (ZES)	HD durch Institute / Fachbe- reiche (HDIF)	HD-Netzwerk /Verbund (HDNV)	keine interne Struktur, nur externe HD- Angebote (XHD)	Interne Fortbil- dungsein- richtung (IFB)	Fachzen- trum für Hochschul- lehre (FZH)
Autonomie bei der Festlegung von Zielen, Aufgaben und Angeboten	●	(●)	●	(●)	●		(●)
Eigene Forschung / Entwicklung	●		(●)	(●)			●
Wissenschaftsnähe durch Forschung / Nachwuchs / wiss. Personal	●	(●)	●	(●)			●
Nähe zu einzelnen Disziplinen / Fächerguppen			●		(●)		●
Nähe zu Verwaltung / Management durch Abstimmung / Funktionsübernahme		●		(●)		●	
Übernahme hochschulübergreifender Funktionen / Aufgaben	(●)	(●)		●	(●)	(●)	●
Ressourcenausstattung und Stabilität / Planbarkeit	(●)	(●)		●		●	(●)
über Lehre & Lernen hinausgehendes Themenspektrum		●	(●)		(●)	(●)	

**Abbildung 10:** Prototypische Beschreibungen der bestehenden Strukturvarianten der Hochschuldidaktik sowie Vorschläge des Wissenschaftsrates (Strukturmerkmale: ausgefüllte Kreise – stark ausgeprägt; eingeklammerte Kreise – bedingt oder teilweise möglich; ohne Markierung – typischerweise schwach ausgeprägt oder fehlend. Quelle: Schmidt, 2009)



**Abbildung 11:** Optimierungs- und Weiterbildungsmotivation von Hochschullehrenden (Quelle: Flender, 2004)



**Abbildung 12:** Übersicht über in der Praxis beobachtbare Kooperationsformen bezüglich hochschuldidaktischer Weiterbildung an N = 87 Universitäten und gleichgestellten Hochschulen (eigene Darstellung, Stand: Juli 2010)

## **B Leitlinien zur Modularisierung und Zertifizierung hochschuldidaktischer Weiterbildung (Quelle: [www.dghd.de](http://www.dghd.de))**

Beschluss der Mitgliederversammlung der AHD vom 8.3.2005

### **1. Rahmen**

Mit den Leitlinien zur Modularisierung und Zertifizierung hochschuldidaktischer Weiterbildung empfiehlt die Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik den hochschuldidaktischen Netzwerken, Einrichtungen und anderen Trägern hochschuldidaktischer Weiterbildung, ihre Angebote an gemeinsamen Standards zu orientieren.

Die Standards stellen Mindestanforderungen an eine hochschuldidaktische Qualifizierung dar und beziehen sich auf ihre Ziele, den Umfang, die Themen, Methoden und die Struktur. Die Einhaltung von Mindestanforderungen ist Voraussetzung für die wechselseitige Anerkennung von Weiterbildungsleistungen zwischen den Weiterbildungsträgern. Darüber hinaus sind diese, soweit sie den Leitlinien folgen, in der Ausgestaltung ihrer Angebote bzw. Programme nicht gebunden.

Eine mit den Leitlinien angestrebte bundesweite Abstimmung der Mindestanforderungen hochschuldidaktischer Qualifizierung ermöglicht den Lehrenden eine Garantie für die bundesweite Anerkennung von Teilleistungen und Zertifikaten.

Die Leitlinien gehen davon aus, dass die hochschuldidaktische Weiterbildung auf hochschuldidaktischer Forschung basiert und Hochschuldidaktik auf dem state of the art der Hochschuldidaktik und ihrer Bezugswissenschaften vermittelt wird.

Im Einklang mit internationalen Trends trägt die hochschuldidaktische Weiterbildung zum Wandel der Lehr- und Lernkulturen an Hochschulen in einem „Shift from Teaching to Learning“ zu einer zunehmenden Studierendenorientierung in der Hochschulbildung bei.

In dieser Perspektive orientiert sich die hochschuldidaktische Weiterbildung bei der Gestaltung ihrer Angebote

- an den Interessen und Bedürfnisse der Teilnehmerinnen und Teilnehmern,
- ihren Lehr- bzw. Lernerfahrungen,
- den Problemen in Lehre und Studium,
- den praktischen Handlungsanforderungen, die daraus entstehen.

Die Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik betrachtet die Förderung der Lehrkompetenz als integralen Bestandteil einer Personal- und Organisationsentwicklung an Hochschulen. Diese ist für eine Qualitätsentwicklung bzw. -sicherung von Lehre und Studium unverzichtbar, die auf eine Selbststeuerung der Hochschulen ausgerichtet ist.

Um die Qualität hochschuldidaktischer Weiterbildung ihrerseits zu sichern bzw. weiter zu entwickeln, bietet die Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik Instrumente zur Qualitätssicherung der hochschuldidaktischen Weiterbildung an (z. B. AKKO, Spring School), damit sich diese an dem jeweils aktuellen Stand hochschuldidaktischer Erkenntnisse orientiert. Die Empfehlungen beziehen sich zunächst auf die Ausgestaltung hochschuldidaktischer Weiterbildung an Universitäten, insbesondere für den wissenschaftlichen Nachwuchs; sie sind aber auch als Leitlinien für die hochschuldidaktische Weiterbildung an Fachhochschulen nutzbar.



## 2. Ziele

Ziel der hochschuldidaktischen Weiterbildung im Sinne dieser Leitlinien ist die Förderung der Kompetenzen, die Lehrende in der Hochschulausbildung zur professionellen Ausgestaltung ihrer zentralen Aufgabenbereiche benötigen.

Dies betrifft insbesondere die Kompetenzen,

- Lehre in den jeweils vertretenen Fachgebieten lernförderlich zu gestalten,
- lernzielorientiert, transparent und fair zu prüfen,
- die Studierenden in ihrem Lernprozess ziel gerichtet zu beraten,
- sich an der Evaluation von Lehrveranstaltungen und Studiengängen zu beteiligen,
- zu innovativen Entwicklungen in Lehre und Studium fachbezogen oder fachübergreifend beizutragen.

## 3. Themenfelder

Die Ziele der hochschuldidaktischen Weiterbildung werden in Themenfeldern verfolgt, die sich auf die zentralen Aufgabenbereiche von Lehrenden an Hochschulen beziehen.

Dies sind:

1. Lehren und Lernen
2. Prüfen
3. Beraten
4. Evaluieren
5. Innovatives Entwickeln von Studium und Lehre

Die Weiterbildung bietet ferner Gelegenheit zur Selbst- und Rollenreflexion und trägt dadurch zur Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses bei.

Darüber hinaus sollen folgende Aspekte, die sich in allen Themenfeldern finden lassen bzw. quer dazu liegen, in der Weiterbildung enthalten sein:

- a. individuelle Unterschiede, insbesondere unter Genderperspektive,
- b. eLearning und mediale Interaktion sowie
- c. Internationalisierung des Studiums und interkulturelles Lernen.

Den Weiterbildungsträgern bleibt es überlassen, wie sie solche Aspekte zum Gegenstand machen - innerhalb der jeweiligen Angebote oder in eigens dazu ausgewiesenen Veranstaltungen.

## 4. Gesamtumfang

In Anlehnung an internationale und nationale Entwicklungen umfasst das Weiterbildungsprogramm insgesamt mindestens 200-240 Arbeitseinheiten. Eine Arbeitseinheit (AE) entspricht - wie eine Lehrveranstaltungsstunde im akademischen Bereich im Kontakt zwischen Lehrenden und Lernenden - dem Zeitvolumen von 45 Minuten.

## 5. Modularer Aufbau

Die Weiterbildungsangebote sind in Einheiten gegliedert, die in unterschiedlichem Umfang kohärente Themen zusammenfassen. Diese Einheiten werden drei Modulen zugeordnet, die sich jeweils auf 60-80 AE erstrecken.

Modul I: Basismodul

Modul II: Erweiterungsmodul

Modul III: Vertiefungsmodul

## 6. Ausgestaltung der Module

Die Module unterscheiden sich hinsichtlich ihrer inhaltlichen Schwerpunkte und ihrer Orientierung auf die fünf Themenfelder. Im Einzelnen ist Folgendes zu berücksichtigen:

- Die drei Module sollen nach Möglichkeit alle fünf Themenfelder enthalten.
- Nach dem Durchlaufen aller drei Module sollen mindestens drei der Themenfelder erarbeitet worden sein.
- Das Themenfeld 1 (Lehren und Lernen) umfasst im Modul I mindestens 60 AE. Auch in den Modulen II und III können Themen aus diesem Feld enthalten sein.
- Während das Themenfeld 1 (Lehren und Lernen) als Kernprozess der Lehrtätigkeit verpflichtend sein soll, sollen aus den Themenfeldern 2-5 mindestens zwei Themenfelder im Mindestumfang von 16 AE bearbeitet werden.
- Es wird empfohlen, darunter das Thema Prüfen zu wählen und möglichst im Modul II, ggf. auch in I, zu absolvieren.
- Darüber hinaus soll sichergestellt werden, dass im Laufe der Qualifizierung in den drei Modulen ein ausreichendes Maß an Selbst- und Rollenreflexion geleistet wird. Dafür sollen ebenfalls insgesamt 16 AE vorgesehen werden.

## 7. Formate

Die Qualifizierungsprozesse werden in folgenden Formaten organisiert:

- Veranstaltungen in Form von Workshops, Trainings oder Lehrgängen, die durch Kontakte zwischen Lehrenden und Lernen geprägt sind
- Beratung in individueller oder kollegialer Form, mit oder ohne professionelle Unterstützung bzw. Anleitung. Zu diesem Format zählen auch Praxishospitationen
- Praxis in Lehrveranstaltungen oder Entwicklungsvorhaben in der Lehre – beides begleitet durch eine hochschuldidaktische Beratung
- Selbststudium, in dem in individuellen oder gruppenbasierten Studien hochschuldidaktische Themen erarbeitet werden
- Informelles Lernen in der Praxis an Hochschulen, das dokumentiert und einem hochschuldidaktischen Assessment unterzogen wird

## Nachbemerkung

Die AHD betrachtet die Entwicklung der Leitlinien als einen fortlaufenden Prozess. Sie bedarf insofern einer kontinuierlichen Fortschreibung. In naher Zukunft sollen die Empfehlungen durch Aussagen zu Lehrkompetenzen ergänzt werden, die durch die hochschuldidaktische Weiterbildung gefördert werden sollen. Dazu hat die Arbeitsgruppe Modularisierung, die auf der letzten MV eingesetzt worden ist und aus deren Arbeit die vorliegenden Empfehlungen hervorgegangen sind bereits Vorstudien durchgeführt. Diese Arbeit sollte in einer Arbeitsgruppe fortgeführt werden, die von Mitgliedern der interessierten hochschuldidaktischen Netzwerke und Einrichtung getragen und vom Vorstand koordiniert wird.

Die kontinuierliche Fortschreibung wird nur dann qualitativ voll gelingen, wenn die professionelle Hochschuldidaktik ihre Instrumentarien zur Qualitätssicherung bzw. Entwicklung weiter ausbaut. Hier ist auf die Arbeit der AKKO, die „Spring School“ und die Vorschläge der Forschungskommission zu verweisen. Insbesondere wird es darum gehen, die hochschuldidaktische Weiterbildung durch Evaluation und Wirkungs- bzw. Umsetzungsforschung zu begleiten.

## Kurzbeschreibung der Module

### **I. Basismodul**

Im Basismodul sind Grundfragen des didaktischen Handelns Thema. Im Mittelpunkt steht die Organisation von Lernprozessen, insbesondere soweit sie sich auf Lernsituationen, Lehrveranstaltungen und die Förderung des Selbststudiums bezieht. In der Verbindung von Lehren und Lernen liegt der Akzent auf Förderung des Lernens. Das Basismodul unterstützt insofern den Wandel in der Lehrkultur in Richtung eines „Shift from Teaching to Learning“.

Für das Themenfeld „Lehren und Lernen“ sind mindestens 60 Arbeitseinheiten im Basismodul vorgesehen.

Das Methodenrepertoire umfasst neben instruktionalen Komponenten ein reichhaltiges Spektrum aktivierender Methoden. Praxisbegleitende Beratung, Hospitation in der Lehrpraxis, Simulation von Lehr-Lernsituationen und schriftliche didaktische Reflexionen gehören zu den Elementen des Basismoduls.

### **II. Erweiterungsmodul**

In diesem Modul, das auf dem Basismodul aufbaut, findet eine Erweiterung auf die noch nicht im ersten Modul abgedeckten Themenfelder Prüfung, Beratung, Evaluation bzw. Qualitätssicherung und Entwicklung bzw. Innovation von Lehrveranstaltungen und Studiengängen statt. Erweitert werden kann in diesem Modul auch die Kompetenz im Bereich von Lehren und Lernen durch die Bearbeitung spezieller, auch fachbezogener Fragen. Die didaktischen Prinzipien und Methoden folgen den gleichen Entwicklungen wie im Basismodul. Die Konzeption der Weiterbildungsveranstaltungen beachtet auch hier ein ausbalanciertes Verhältnis von theoretischen und praktischen Aspekten von Lehre und Studium.

### **III. Vertiefungsmodul**

Das Vertiefungsmodul soll den Lehrenden die Gelegenheit geben, sich intensiv mit einem hochschuldidaktischen Thema ihrer Wahl zu befassen. Dies kann in Form von einzelnen Projekten zur Innovation der Lehrpraxis, der Studiengänge oder fachübergreifender Aspekte geschehen, die ggf. auch durch Veranstaltungen in Form von Workshops oder Trainings bzw. praxisbegleitender Beratung unterstützt werden. Die Erfahrungen bzw. Ergebnisse sollen dokumentiert der Zertifizierung zugrunde gelegt werden.

## **C Liste der hochschuldidaktischen Netzwerke in Deutschland sowie der Mitgliedshochschulen (Universitäten und gleichgestellte Hochschulen) (Stand: Juli 2010)**

*Hochschuldidaktisches Netzwerk Universitäten Baden-Württemberg* (<http://www.hdz-bawue.de/>)

- Albert-Ludwigs-Universität Freiburg
- Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg
- Universität Hohenheim
- Karlsruher Institut für Technologie
- Universität Konstanz
- Universität Mannheim
- Universität Stuttgart
- Eberhard Karls Universität Tübingen
- Universität Ulm

*Bayern „ProfiLehre“* (<http://www.unibw.de/profilehre/>)

- Universität Augsburg
- Otto-Friedrich-Universität Bamberg
- Universität Bayreuth
- Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
- Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
- Ludwigs-Maximilian Universität München
- Technische Universität München
- Universität der Bundeswehr München
- Universität Passau
- Universität Regensburg
- Julius-Maximilians-Universität Würzburg

*Berliner Zentrum für Hochschullehre* (<http://www.bzhl.tu-berlin.de/>)

- Charité-Universitätsmedizin Berlin
- Freie Universität Berlin
- Humboldt-Universität Berlin
- Technische Universität Berlin

*Netzwerk Studienqualität Brandenburg* (<http://www.sq-brandenburg.de/>)

- Brandenburgische Technische Universität (Cottbus)
- Europa-Universität Viadrina (Frankfurt (Oder))
- Universität Potsdam

*Hochschuldidaktisches Netzwerk Mittelhessen* (<http://www.hd-mittelhessen.de/>)

- Justus-Liebig-Universität Gießen
- Philipps-Universität Marburg

*Kompetenzzentrums Hochschuldidaktik für Niedersachsen* (<http://www.tu-braunschweig.de/khn/>)

- Technische Universität Braunschweig
- Technische Universität Clausthal
- Georg-August-Universität Göttingen
- Medizinische Hochschule Hannover
- Tierärztliche Hochschule Hannover
- Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover
- Universität Hildesheim
- Leuphana Universität Lüneburg
- Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
- Universität Osnabrück
- Hochschule Vechta

*Netzwerk Hochschuldidaktik Nordrhein-Westfalen* (<http://kathmandu.hdz.uni-dortmund.de/netzwerk-nrw/>)

- Ruhr-Universität Bochum
- Technische Universität Dortmund
- Universität Duisburg-Essen
- Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf
- Universität zu Köln
- Universität Paderborn
- Universität Siegen
- Bergische Universität Wuppertal

*Hochschuldidaktik-Initiative Thüringen* (<http://www2.uni-erfurt.de/hit/index.html>)

- Universität Erfurt
- Technische Universität Ilmenau
- Bauhaus-Universität Weimar

*Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen* (<https://www.hds.uni-leipzig.de/>)

- Technische Universität Chemnitz
- Technische Universität Dresden
- Technische Universität Bergakademie Freiberg
- Universität Leipzig
- Internationales Hochschulinstitut Zittau

*Verbund Norddeutscher Universitäten* (<http://www.uni-nordverbund.de/index.html>)

- Universität Bremen
- Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald
- Universität Hamburg
- Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
- Universität zu Lübeck
- Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
- Universität Rostock

*Hochschulevaluierungsverbund* (<http://www.hochschulevaluierungsverbund.de/>)

- Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt
- Technische Universität Kaiserslautern
- Universität Koblenz-Landau
- Johannes-Gutenberg-Universität Mainz
- Universität des Saarlandes
- Deutsche Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer
- Universität Trier